
UNIUNEA EUROPEANĂ


GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI
ȘI PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU


Fondul Social European
POSDRU 2007-2013


Instrumente structurale
2007-2013



OIPOSDRU



UNIVERSITATEA DE ARTĂ TEATRALĂ ȘI CINEMATOGRAFICĂ "I.L. CARAGIALE"

Competenţe în comunicare – Performanţă în educaţie

Program de formare destinat cadrelor didactice din învăţământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal


COMPETENȚE ÎN COMUNICARE
Performanță în Educație

Str. Matei Voievod nr. 75-77
sector 2, București
Tel 0700 000 000
www.competenteincomunicare.ro

FONDUL SOCIAL EUROPEAN
Investește în OAMENI

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

Prezentarea programului

Programul de formare "**Competenţe în comunicare – Performanţă în educaţie**" a fost elaborat în cadrul proiectului cu același nume co – finanțat prin POSDRU 2007-2013 și implementat de un consorţiu universitar din care fac parte Universitatea Naţională de Artă Teatrală şi Cinematografică „I. L. Caragiale", Universitatea Babes Bolyai – Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea Al. I. Cuza – Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Şcoala Naţională de Ştiinţe Politice şi Administrative – Facultatea de Comunicare şi Relaţii Publice.
Programul își propune formarea şi dezvoltarea competenţelor specifice de comunicare interpersonală a personalului didactic din sistemul de învăţământ preuniversitar, în scopul creşterii performanţei și eficienţtei didactice.

Scopul programului de formare vizează îmbunătăţirea competenţelor specifice de comunicare ale personalului din învăţământul preuniversitar (preşcolar, primar, gimnazial şi liceal) în vederea facilitării utilizării metodelor moderne, interactive şi creşterii calităţii procesului educativ.

Ca urmare a parcurgerii programului de formare profesională, cadrele didactice din învăţământul preuniversitar vor dobandi capacităţi noi, consolidate de relaţionare cu elevii, colegii şi comunitatea, cum ar fi: ascultare activă; utilizare a registrelor formale şi informale în comunicare; oferire corectă a feedback-ului; managementul emoţiilor în procesul de comunicare.

De asemenea, în programul de formare, participanţii îşi vor îmbogăţi cunoştinţe şi vor construi abilităţi cu privire la utilizarea limbajului nonverbal şi a elementelor de paralimbaj în comunicare, teoria discursului, artă dramatică, dicţie, pantomimă, retorică şi oratorie.

Cadrele didactice vor învăţa să utilizeze diverse modalităţi şi resurse de comunicare (verbală/ nonverbală, comunicare virtuală, prelegere, discuţie euristică etc.), în situaţii variate de lucru cu elevii (rezolvare de probleme, asigurarea şi oferire de informaţii diverse, simulare etc.), în contexte de diadă/ microgrup/ macrogrup.

Pentru dezvoltarea acestei competenţe complexe, programul de formare va integra perspective multidisciplinare, cu conţinuturi specifice din cinci arii curriculare distincte dar în egală măsură cu impact pentru diferitele valenţe ale conceptului de „comunicare”: psihologie, pedagogie, artă dramatică, comunicare şi relaţii publice, TIC. Fiecăreia dintre ariile curriculare îi este dedicat un modul în cadrul programului, excepție facând arta dramatică pentru care sunt alocate două module.

Date de identificare ale programului

Furnizorul programului
Instituţii:
Universitatea de Artă Teatrală şi Cinematografică „I.L. Caragiale”
Universitatea Babeș Bolyai – Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei
Universitatea Al. Ioan. Cuza – Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei

Director program: Prof. Univ. Dr. Adrian Titieni
Asistent program: Drd. Adriana Tran

Denumire program: Competenţe în comunicare – Performanţă în educaţie

Scopul programului:
Scopul programului de formare vizează îmbunătăţirea competenţelor specifice de comunicare ale personalului din învăţământul preuniversitar (preşcolar, primar, gimnazial şi liceal) în vederea facilitării utilizării metodelor moderne, interactive şi creşterii calităţii procesului educativ.

Categoria de program: program mediu
Forma de învăţământ: **zi**

Populaţia ţintă / Nr. de cursanţi: **2000 de cadre didactice din învăţământul preuniversitar**

Locul desfăşurării: **Bucureşti, Cluj, Iaşi**

Fundamentarea nevoii pentru un program de formare dedicat conceptului de comunicare în educaţie

Predarea eficientă este condiţionată în procent de 50% de informaţii şi cunoştinţe şi 50% competenţe de comunicare interpersonală. Competenţele de comunicare ale cadrului didactic sunt cel puţin la fel de importante ca şi cunoaşterea în profunzime a conţinutului disciplinei pe care este autorizat să o predea.

În faţa unei mase de elevi cu profil individual de personalitate, cu stiluri diferite de învăţare, cu combinaţii unice de puncte forte şi vulnerabilităţi, cu repertorii comportamentale variate ce acoperă nevoi complexe, cu un management customizat al emoţiilor, profesorul de vocaţie va reuşi să genereze soluţii de învăţare creative, eficiente şi personalizate dacă va poseda un set de abilităţi de comunicare interpersonală ce îi va permite întâlnirea fericită cu fiecare dintre sutele de elevi ale claselor sale.

Câteva dintre aspectele, atitudinile şi comportamentele vizate:

Activarea motivaţiei elevului şi captarea atenţiei pozitive

Elevii unei clase vor avea întotdeauna preferinţe şi interese diferite în raport cu disciplinele care le sunt predate. Este misiunea fiecărui cadru didactic să creeze în mintea şi sufletul elevului entuziasm şi interes pentru disciplina pe care o predă. De asemenea, este responsabilitatea fiecărui cadru didactic să elimine frica şi inhibiţia pe care orice elev le-ar putea resimţi în prezenţa sa la clasă.

Utilizarea adecvată a limbajului corporal

Cel mai puternic instrument de comunicare al cadrului didactic. Congruenţa dintre gest/ton/postură/mimică şi cuvânt condiţionează autenticitatea mesajului ca întreg şi lasă urme adânci în mintea şi emoţiile elevului.

Utilizarea umorului

Constant subestimat, simţul umorului „ţine" elevul activ şi interesat în sala de clasă şi contribuie la starea lui de bine. Studiile arată că atât adulţii cât şi copiii învaţă mai mult, mai uşor şi mai eficient atunci cânt experimentează emoţii pozitive.

Înţelegerea perspectivei elevului

Actul educaţional înseamnă dialog, nu monolog; dialogul presupune empatie, atenţie la nevoile celuilalt, disponibilitate şi deschidere, integrarea perspectivei celuilalt, chiar şi atunci

– sau mai ales atunci, când apare conflictul. Identificarea şi luarea în considerare a opiniei/ poziţiei elevului este primul pas către soluţie.

Demonstrarea spiritului de echipă

Activitatea educaţională înseamnă muncă în doi, muncă în microgrup sau în grupul mare. Munca în echipă stimulează interacţiunea şi presupune abilităţi de coordonare, delegare de responsabilităţi, aşteptarea rândului, utilizarea în comun a aceloraşi resurse limitate – obiective de învăţare la fel de importante precum calculul aritmetic şi cititul.

Utilizarea competenţelor tehnice

Metode interactive de predare, utilizarea calculatorului, aducerea mediului virtual în spaţiul clasei, video-conferinţe, tehnici eficiente de evaluare – menţin interesul ridicat şi atenţia trează, facilitează transferul de informaţii în memoria de lungă durată şi modelează abilităţi şi comportamente.

Elaborarea programului de formare a fost precedată de realizarea în anul 2011, în cadrul proiectului „Competenţe în comunicare – Performanţă în educaţie" a unui raport de diagnoză[i] ce a avut ca scop investigarea aspectelor specifice comunicării educaţionale, care constituie factori facilitatori şi bariere în procesul de învăţare şi în relaţia profesor-elev. Recomandările diagnozei pentru designul programului de formare, integrate în programul elaborat, au vizat următoarele:

Includerea de activităţi şi exerciţii de autocunoaştere. După cum afirmau profesorii participanţi, educatorul trebuie să fie conştient de propriile bariere de comunicare („Noi trebuie să ne facem educaţie intâi nouă şi apoi copiilor"). Ceva similar sugera un părinte prin „exerciţii de oglindire", adică să te vezi cum arăți atunci când interacţionezi cu copiii. Sau cum sugera unul dintre profesorii participanţi, „să-ţi recunoşti inabilităţile de comunicare ... dacă încerci să le depăşeşti şi nu reuşeşti, mai bine te reprofilezi".

Includerea în program a unei componente care să dezvolte capacitatea de adaptare la nevoi şi exigenţe în continuă schimbare, sub presiunea dinamicii sociale şi a evoluţiei tehnologiei informaţiei. Sau cum spunea unul dintre profesori, „Trebuie sa te incluzi în grupă, să te integrezi în grupul lor. Fiecare serie e diferită şi trebuie să te adaptezi. Sunt alte generaţii şi se simte, atât la copii cât şi la părinţi".

Mutarea accentului de pe teorie pe practica comunicării. Profesorii recunosc că suportul teoretic e necesar, dar nu ajunge. E importantă învăţarea pe baza unor situaţii concrete, introducerea cursurilor de creştere a abilităţilor de comunicare prin jocuri de rol. Aşa cum menţionau profesorii, jocul este marginalizat în training-uri. Utilizarea unor materiale multimedia, secvenţe observaţionale, dezbateri şi discuţii pe situaţii concrete, practica la

clasă, toate sunt de natură să formeze competenţe de comunicare veritabile şi nu doar teoretice.

Situaţiile evocate de participanţi converg spre ideea necesităţii accentuării componentei empatice a interacţiunii cu elevii. Şi aici, credem că jocurile de rol pot fi o soluţie. Aşa cum sugera şi un părinte, „profesorii ar trebui să se transpună în rolul copilului. Frate, să vadă cum e să-ţi fie rău şi să-ţi fie frică să-i spui la educatoare. Să se întrebe de ce i-a fost frică?”, sau cum sugera unul dintre elevi, „Să inversăm rolurile la astfel de cursuri şi noi să ne comportăm exact aşa cum am vrea ca un profesor să se comporte cu noi. La aceste cursuri ar trebui ca cineva să se comporte cum se comportă ei la ore, să se vadă ca în oglindă”. Centrarea pe elev ca orientare axiologică a trainingurilor desfăşurate considerăm că este motivată de faptul că acesta este principalul actor instituţional la nivelul căruia se măsoară performanţele şcolare.

O altă nevoie evidenţiată de profesorii a fost aceea de a învăţa prin schimburi de experienţă sau pe baza unor modele de succes („Să învăţăm de la educatori ideali care pun în practică aceste modele de comunicare eficientă”) sau, cum sugera unul dintre elevi, „ar trebui ca profesorii să asiste la orele profesorilor care ştiu să comunice cu noi şi să vadă cum fac aceştia orele”.

O componentă importantă rezultată din interviuri şi care considerăm că merită luată în calcul în dezvoltarea programelor de training este formarea unor cunoştinţe temeinice de psihologia copilului; a ţine cont de particularităţile de vârstă ale copiilor şi adolescenţilor devine o condiţie absolut necesară unei comunicări eficiente şi în ultimă instanţă unei educaţii care să-şi atingă obiectivele.

Se impune şi evidenţierea includerii în program a unei componente ludice. Atât profesorii cât şi părinţii şi elevii au evidenţiat eficienţa comunicării atunci când profesorul e relaxat, când ştie să facă o glumă, atmosfera creată astfel făcând procesul educaţional mai fluent, mai acceptabil. Sau cum plastic se exprima unul dintre elevi, „profesorii ar trebui să meargă la circ să-şi dezvolte umorul şi să fie mai amuzanţi”. Recomandăn oferirea unui instrumentar lingvistic (replici, glume, bancuri, pilde) care să poată fi utilizat de către cadrul didactic în diferitele etape tensionate ale relaţionării cu clasa şi/sau elevi cu potenţial conflictual.

Un aspect unde apar diferenţe importante între percepţia elevilor şi cea a profesorilor este acela al strategiilor de facilitare a transmiterii de cunoştinţe. Ne referim în acest caz la folosirea parafrazării şi a feedback-ului şi la ascultarea activă a elevului. Cadrele didactice respondente au evaluat aceste comportamente ca apărând mai rar în cazul profesorului ideal decât apreciază elevii. Acest rezultat poate indica faptul că aceste aspecte

comportamentale nu sunt considerate foarte importante de către profesori. Modalitatea de realizare a feedback-lui în clasă este una din direcţiile util de urmat în formarea cadrelor didactice.

Diminuarea rolului autoritar performat de cadrul didactic şi perceput de acesta în majoritate ca fiind un rol de succes. Axarea pe o relaţie partenerială profesor-elev presupune utilizarea de către cadrul didactic în primul rând a unui instrumentar care să sprijine diminuarea caracterului personal al conflictului, majoritatea profesorilor intervievaţi considerând că replicile, gesturile, acţiunile elevilor li se adresează lor ca persoane şi mai puţin statusului de profesor pe care îl au la un anumit moment. De unde şi potenţialul afectiv negativ foarte ridicat în cazul conflictelor profesor - elev.

Centrarea pe strategii de dramaturgie socială menite să asigure un management eficient al conflictului cu o atenţie specială pe etapele de debut al conflictului şi de escaladare a conflictului. Recomandabil este exerciţiul prioritar pe situaţii care afectează stima de sine a elevului şi încrederea în instituţia şcolară, aceste două elemente având impact negativ pe termen mediu şi lung.

În ceea ce priveşte modalităţile de disciplinare la nivelul întregii clase, s-a constatat că elevii consideră ideal un profesor care ridică tonul rar, în timp ce profesorii respondenţi consideră că ridicarea tonului este o manieră în care profesorul ideal face frecvent faţă problemelor din clasă. Acest rezultat poate fi un indicator al măsurii în care elevii „idealizează" profesorul model, dar în acelaşi timp ridică ipoteza conform căreia cadrele didactice ar avea în fapt un repertoriu limitat de strategii de gestionare a abaterilor disciplinare minore care apar la nivelul întregii clase (clasa este gălăgioasă, neatenţia). În concluzie, recomandăm ca una din direcţiile de intervenţie la nivelul trainingului profesorilor să fie dezvoltarea abilităţilor de a disciplina pozitiv grupul de elevi.

Nu în ultimul rând, programul ar trebui să includă şi o componentă de pregătire pentru interacţiunea cu copii cu situaţii speciale. Aşa cum afirma unul dintre profesori, „să fim învăţaţi să interacţionăm cu copiii cu dificultăţi, cu deficit de atenţie sau hiperactivitate, sau cu alte probleme. Să se recunoască că aceşti copii există şi să ne înveţe cum să procedăm să comunicăm cu ei. Până acum am învăţat să predăm doar copiilor normali".

O recomandare specială se impune în cazul factorilor care nu pot fi modificaţi printr-un program de formare, dar care sunt numeroşi şi influenţează într-o bună măsură procesul de comunicare. În situaţia specială a training-ului rolul acestor factori este important datorită potenţialului de blocaj şi alterare pe care ei îl pot aduce mesajului transmis de către traineri. Recomandăm aşadar ca fiecare sesiune de training să fie punctată de elemente de tip

defulatoriu în care cadrele didactice să poată discuta despre factorii nemodificabili prin training, care influenţează calitatea comunicării cu elevii (familia, societatea, etc.), factori care sunt descrişi pe larg în lucrarea de faţă. Este recomandabil ca acest tip de moment defulatoriu să fie inclus voit în schema de organizare a fiecărui training, plasat preferabil la început şi utilizat ca potenţial subiect pentru ascultarea activă. Subliniem faptul că potenţialii participanţi la sesiunile de training au nevoie să li se confirme importanţa acestor factori în activitatea pe care o desfăşoară.

Obiectivele programului de formare

Obiectivul general:

Dezvoltarea abilităţilor de comunicare necesare cadrului didactic pentru a maximiza efectele de învăţare pentru elev, ale procesului didactic.

Competenţe vizate prin parcurgerea acestui program de formare:

Urmare a parcurgerii acestui program de formare, cadrelele didactice participante vor avea competenţe de:

Cunoaştere şi înţelegere a conceptelor cheie în procesul de comunicare;

Explicare şi interpretare a diferitelor mesaje de comunicare generate în spaţiul de interacţiune al clasei de elevi, între principalii actori – elev şi cadru didactic;

Instrumental-aplicative:

abilităţi de recunoaştere, exprimare şi gestionare sănătoasă a emoţiilor în spaţiul clasei;
abilităţi de rezolvare de probleme, negociere şi management al conflictului;
antrenarea capacităţii de captare a atenţiei, de câştigare a încrederii elevilor
abilităţi de control al imaginii personale;
abilităţi de ascultare activă în vederea unei relaţionări corecte şi eficiente;
abilităţi de utilizare a tehnicilor de încurajare a elevului;
abilităţi de antrenare a capacităţii de a diagnostica obiectiv şi cu precizie caracteristicile unui grup şi de a se raporta la grup în funcţie de aceste caracteristici;

Echipa de realizare a programului de formare

Director program

Adrian Titieni

Adrian Titieni este actor și regizor, profesor universitar doctor al Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică, rector al acestei universități.

Are aproape 20 de ani de experiență în domeniul didactic și este titular al cursurilor „Psihologia Caracterului Dramatic", "Identitate si alteritate in procesul creației artei actorului", "Procesualitate si Concept" și este doctor în teatru cu lucrarea "Teatrul în educație".

Este director al proiectului Competențe în comunicare – performanță în educație, al Fundației Române pentru Educație și Educatori și coordonator a numeroase proiecte în domeniul educației.

A fost consilier prezidențial în Cadrul Departamentului Relații Publice al Administrației Prezidențiale și consilier al Primului Ministru pe probleme de Educație și Cultură.

A fost realizator TV în cadrul Departamentului și Știință al Televiziunii Române.

A jucat în peste 50 de piese de teatru pe scene ale teatrelor din București și din țară și în peste 50 de filme de lung și scurt metraj, multe dintre ele premiate în festivaluri naționale și internaționale. (Premiul pentru interpretare masculină, în cadrul Premiilor Uniunii Cineaștilor din România - ediția 40, pentru rolurile din filmele „Colivia" și „Lord"; Premiul pentru cel mai bun actor, la Festivalul Internaţional „GrandOff", Varşovia – 2010, pentru filmul de scurtmertaj

„Colivia", Premiul FESTCO - "Cel mai bun actor de comedie - 2008).

Asistent program

Adriana Tran

Adriana Tran este specialistă în comunicare și relații publice având o experiență de peste 10 ani în acest domeniu. Absolventă a Școlii Normale "Elena Cuza" din București si-a inceput cariera ca învățătoare la Școala Generală nr 164 din sectorul 6, București.

A absolvit Facultatea de Management (Academia de Studii Economice – ASE București), Facultatea de Științe Politice (Scoala Nationala de Studii Politice și Administrative - SNSPA București), deține un master în Comunicare și Relații Publice (SNSPA), unul în Management (ASE), unul în Securitate și Apărare Națională (Universitatea Natională de Apărare) și este doctorandă a Facultății de Relații Internaționale (ASE).

Si-a finalizat toate studiile universitare și postuniversitare cu lucrări în domeniul comunicării și relațiilor publice.

Cariera în domeniul comunicării și relatiilor publice a început-o când era învățătoare când a ținut prima lecție deschisă la nivel de școală la Disciplina Comunicare, disciplină obligatorie la acea data pentru învățământul primar. A continuat în studenție când a făcut parte din echipa de campanie a lui Adrian Nastase (campania electorală pentru alegeri parlamentare 2000). Au urmat 10 ani ca director de comunicare și purtător de cuvânt al Autorității pentru Valorificarea Activelor Statului (2001-2010) fiind reconfirmată în funcție de 7 miniștri secretari de stat. A fost consilier pe probleme de comunicare al președintelui Autorității Naționale pentru Cercetare Științifică (2010), coordonator comunicare în proiectele strategice ale Unității Executive pentru Finanțarea Învățământului Superior, Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) (2010 - prezent).

Tot din 2010 este asistent in proiectul Competențe în comunicare – performanță în educație derulat de Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică.

Între realizările profesionale se numără campaniile de comunicare pentru vânzarea BCR, Daewoo Craiova, Electrica Sud Muntenia, consultanța în comunicare și relații publice pentru Sorin Oprescu in campania pentru Primaria București (2008; ales primar), consultanța în comunicare și relații publice pentru Crin Antonescu în campania pentru functia de senator de București (2008; ales senator), organizarea primei ediții a Inventika pentru tineri – salon Internațional de invenții pentru Tineri (2010), campania de comunicare și relații publice pentru Proiectul Strategic Calitate și Leadership pentru Învățământul Superior Românesc – Semințe de viitor (2011).

Coordonator elaborare program

Diana Stanculeanu

Diana Stănculeanu

Absolventă a Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei din Bucureşti, doctorandă a Universităţii Babes Bolyai din Cluj, Diana Stănculeanu este psihoterapeut specializat în terapii cognitiv comportamentale şi coordonează în cadrul Organizaţiei Salvaţi Copiii, Centrul de Educatie Emoţională şi Comportamentală pentru Copii (CEECC), ce oferă servicii comunitare de sănătate mintală (evaluare, consiliere si psihoterapie) copiilor şi adolescenţilor vulnerabili şi familiilor acestora.

În calitate de formator acreditat, Diana Stănculeanu a elaborat şi coordonat elaborarea a numeroase programe de formare, vizând aspecte specifice ale educaţiei şi sănătăţii copilului, destinate unei varietăţi de grupuri ţintă: cadre didactice din învăţământul preşcolar şi preuniversitar, psihologie clinicieni şi consilieri şcolari, medici pediatri, de familie sau medici psihiatri.

Diana Stînculeanu este co-autoare a seriei de manuale „Cu părinţii la şcoala", manuale ce îşi propun să ofere părinţilor şi cadrelor didactice informaţii cu privire la caracteristicile şi specificul de dezvoltare al copiilor lor şi să le construiască abilităţi de educaţie pozitivă, care să îi ajute să elimine treptat mustrarea, critica şi pedeapsa fizică din repertoriul de disciplinare a copilului.

Practician acreditat Triple P (Positive Parenting Programe), Diana Stănculeanu oferă, împreună cu echipa multidisciplinară din cadrul CEECC, programe de educaţie şi parenting adaptate nevoilor fiecărei familii şi profilului de dezvoltare al fiecărui copil.

Autori program de formare

Modul Pedagogie

Ovidiu Pânișoară

Ion-Ovidiu Pânișoară (n. 1974) este profesor universitar doctor, Directorul Departamentului pentru Formarea Profesorilor și conducător de doctorat în Științe ale Educației în cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București.

Coordonează proiecte în mediul public și privat, a publicat 12 cărți ca autor și co-autor dintre care cele mai recente sunt volumele Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Polirom 2009 și Motivarea pentru cariera didactică, Editura Universității din București, 2010. Cea mai cunoscută apariție editorială este Comunicarea eficientă (trei ediții), pentru care a primit în anul 2010 Premiul Constantin Rădulescu Motru al Academiei Române.

Coordonează colecția Carieră. Succes. Performanțe la Editura Polirom.

Crenguţa-Lăcrămioara Oprea

Crenguţa-Lăcrămioara Oprea este conferentiar universitar doctor în cadrul Universităţii din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiintele Educaţiei, Departamentul pentru Formarea Profesorilor, doctor în Ştiinţele Educaţiei.

A lucrat și lucrează în continuare în cadrul unor proiecte şi programe de cercetare naţionale şi internaţionale. A publicat cărți ca autor și co-autor dintre care cea mai recentă este „Strategii didactice interactive", Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, a IV- a editie, 2009 – autor unic. Este formator in cadrul programelor de perfecţionare a profesorilor, Programul de formare continuă „Învătarea creativă", desfăşurat la Piatra Neamţ, Programul de formare continuă a profesorilor „Didactica Nova", desfăşurat la Bucureşti, Programului naţional de dezvoltare a competenţelor de evaluare ale cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar (DeCeE), desfăşurat la Bucureşti, Programului „Formare continuă prin credite profesionale transferabile", desfăşurat la Bucureşti, Brăila, Călăraşi), Programul „Consilierea activă", desfăşurat la Timişoara.

Modul Comunicare şi relaţii publice

Vasile Tran

Vasile Tran este profesor universitar doctor în cadrul Scolii Naționale de Studii Politice și Administrative, Facultatea de Comunicare și Relații Publice și profesor asociat la Academia Română de Informații București.

Licențiat în: filosofie; istorie; stiinte politico-militare; doctor în sociologie; are cursuri postuniversitare în comunicare și relații publice, psihopedagogie și operațiuni psihologice speciale. Este expert în comunicare în situații de criză și razboi imagologic și în această calitate a a participat la numeroase schimburi de experiență cu cadre didactice universitare și specialiști din: Anglia, Belgia, Franța, Italia, Germania și SUA. A predat cursuri de comunicare și relații publice la Academia de Informare și Comunicare, Germania, 2000.

Are o experiență de peste 20 de ani de predare în învățământul universitar și postuniversitar în domeniul comunicării și relațiilor publice.

Între lucrările publicate se numără: Teoria comunicării; Comunicare, patologii și terapii în comunicare; Raportul om-tehnică; Comunicarea în situații sociale critice.

Irina Stănciugelu

Irina Stănciugelu este lector universitar doctor în cadrul Facultăţii de Comunicare şi Relaţii Publice SNSPA, unde susţine cursurile de *Teoria comunicării* şi *Relaţii Publice în şcoli.* Interesele de cercetare sunt îndreptate către domenii diverse: filosofia culturii, etica relaţiilor publice şi a comunicării sociale, comunicarea riscului şi comunicarea în situaţii de criză. Dintre lucrările publicate amintim: Măștile comunicării. De la etică la manipulare și înapoi (2009), Comunicarea în situaţii de urgenţă. Ghid practic, coautor (2006), Imagine şi comunicare în afaceri, coautor (2004), Gen şi reprezentare socială, coautor (2004), Teoria comunicării, coautor (2003), Prefixul post al modernităţii noastre. Studii de filosofie a culturii (2002).

Modul Psihologie

Mugur Ciumăgeanu

Psiholog si psihoterapeut, coordonator al Centrului Național de Sănătate Mintală în perioada 2006-2008, conferențiar universitar, **Mugur Ciumageanu** este director de programe de formare la **Asociația de Terapie Comportamentală și Cognitivă.**

În 2002, Universitatea de Medicină şi Farmacie "Victor Babeş" din Timişoara i-a acordat titlul de doctor în medicină pentru o lucrare în domeniul psihiatric.

Mugur Ciumăgeanu a activat în numeroase proiecte ne-guvernamentale în câmpuri variate cum ar fi educaţia, dezvoltarea rurală, facilitare comunitară, combaterea violenţei domestice şi dezvoltarea de servicii pentru grupuri defavorizate.

Mugur Ciumăgeanu a lucrat ca medic rezident şi apoi ca psiholog clinician în spitale psihiatrice din Franţa şi România. În 2006 a preluat conducerea Centrului Naţional de Sănătate Mintală, înfiinţat cu scopul de a coordona reforma serviciilor publice de sănătate mintală din România. Din 2008, Mugur Ciumăgeanu a părăsit sistemul public şi actualmente lucrează ca psihoterapeut autonom şi în domeniul formării profesionale de psihoterapie, precum şi ca expert în proiecte ale unor organizaţii de drepturile omului cum ar fi Agenţia de Monitorizare a Presei (ActiveWatch) sau Salvaţi Copiii.

Pe parcursul ultimilor ani şi-a adus contribuţia la îmbunătăţirea suportului legislativ în favoarea persoanelor cu probleme de sănătate mintală, a contribuit la formarea profesioniştilor din sistemul public psihiatric, precum şi a viitorilor psihoterapeuţi cognitiv-comportamentali.

Sorina Petrică

Sorina Petrica este psiholog la Centrul de Educaţie Emoţională şi Comportamentală pentru Copii al Organizaţiei Salvaţi Copiii, unde desfăşoară activităţi de consiliere şi terapie cu copii şi adolescenţi diagnosticaţi cu tulburări de sănătate mintală, precum şi cu familiile acestora. Este formator autorizat cu competenţe în elaborarea de programe de formare şi susţinerea de cursuri şi workshop-uri adresate profesioniştilor din domeniul educaţiei (cadre didactice, consilieri şcolari), sănătăţii (medici de familie, medici pediatri, psihologi clinicieni, medici psihiatri) şi protecţiei copilului (asistenţi sociali, asistenţi maternali) şi co-autor a numeroase publicaţii de consiliere şi psihoeducaţie destinate părinţilor şi adulţilor care lucrează cu copiii (seria de manuale de parenting „Cu părinţii la şcoală", ghidul „Părinţi informaţi, copii sănătoşi").

Modul Artă dramatică

Nicolae Mandea

Nicolae Mandea, Conf. Univ. Dr., decan al Facultatii de Teatru din UNATC "I.L.Caragiale". Predă Scriere dramatică (din 2006) și Regie de teatru (din 1990). Este autor al volumului Teatralitatea - un concept contemporan. Texte publicate in volume (roMania after 2000: Five New Romanian Plays, New York, 2007, Ofensiva Generozitatii 2006-2008, Ed. Vellant, 2009, The Digital Generation Self-Representation, Urban Mythology And Cultural Practices, Cluj, 2011) si reviste (Alternatives theatrales, Scena.ro, Dilema veche).
A participat la realizarea mai multor proiecte de cercetare și la coordonarea unor proiecte inițiate împreună cu studenti ai facultății (dramAcum, tangaProject, Desant, Ofensiva generozității). Membru al Consiliului AFCN, din 2009.

Mihaela Beţiu

Mihaela Beţiu este actriţă şi lect. univ. dr. al Facultăţii de Teatru din UNATC „I. L. Caragiale" Bucureşti, actual prodecan şi fost director al Centrului de Cercetare al aceleiaşi facultăţi, redactor coordonator al revistei „Concept" şi al „Caietelor Bibliotecii UNATC", autoare a programelor de titularizare şi definitivat, autoare a subiectelor pentru examenele naţionale susţinute de profesorii din învăţământul preuniversitar de specialitate, expert colaborator CNCS, traducătoarea ultimei ediţii a manualului „Improvizaţie pentru teatru" de Viola Spolin (Unatc Press, 2008), autoare a cursului „K. S. Stanislavski şi fundamentarea psihologică a artei actorului" (Unatc Press, 2011), editor de carte.

Modul TIC

Andrei Găitănaru

Andrei Găitănaru este doctor în Ştiinţe Inginereşti, specializarea Automatică şi Calculatoare, Universitatea „POLITEHNICA" din Bucureşti, cadru didactic universitar, şef Departament Informatică, la Facultatea de Comunicare şi Relaţii Publice din cadrul Şcolii Naţionale de Studii Politice şi Administrative, Bucureşti .

Este autorul unor cărţi de specialitate, suporturi de curs universitar, articole de specialitate în domeniile tehnologiei informaţiilor şi comunicaţiilor, sisteme educaţionale şi eLearning. De asemenea, a participat cu lucrări de specialitate la o serie de congrese şi conferinţe ştiinţifice naţionale şi internaţionale (Franţa, Spania, România şi SUA).

Este conducător şi membru în diferite proiecte naţionale şi internaţionale în domeniul educaţiei.

Cornelia Maxim

Cornelia Maxim este conferentiar doctor in cadrul Facultatii de Comunicare și Relații Publice - SNSPA București. A fost expert consultant IROMA 1990-2002 și a coordonat activitatea de instruire si consultanta in informatica filiale regionale (1991 - 2003). A fost şef proiect si director programe de training & consultanta IROMA, Bucuresti, 1991-2002; şef proiect program COREPLICA - Comunicare si Relatii Publice prin Instruire si Consultanta Asistata - destinat administratiei publice locale din orase mici si mediul rural, (1999 - 2000); şef sector instruire IROMA, Bucuresti, din 1999-2002.

Lucrari publicate: Aplicatii informatice de birou, Editura Comunicare.ro, Bucureşti, 2005; DTP - Desktop Publishing (format electronic), 2004; Manual ECDL - Modul 4 (Excel - format electronic), 2003; Manual ECDL - Modul 6 (PowerPoint - format electronic), 2003; Birotica in Management (format electronic), 2003; Mediul informational / informatic - suport al comunicarii (format electronic), 2002; Secretariat si corespondentă informational-electronica, Editura Comunicare.ro, Bucuresti, 2001; COREPLICA - Comunicare si Relatii Publice prin Instruire si Consultanţa Asistata (coautor), 2000; Management imobiliar (coautor), 1999-2000.

Altele: Examinator si trainer ECDL-Romania; Profesor invitat pentru cursuri in domeniul informaticii la INA- Institutul National de Administratie;

Paula Copăcel

Paula Copăcel este absolventa cursurilor de master la SNSPA (Management Educaţional şi Comunicare Instituţională), este licenţiată în cibernetică-statistică economică(ASE Bucureşti) şi în pedagogie pentru învăţământul primar-preşcolar (Universitatea Bucureşti).

În perioada 2006-2008 a coordonat centrul ECDL – Şcoala Nr 59 Bucureşti.

A participat cu elevii sau ca membru al juriului la concursurile şi olimpiadele de informatică şi TIC organizate de inspectoratele şcolare sau de cluburile copiilor. În perioada 2003-2005, a făcut parte din comisiile centrale sau judeţene de organizare a olimpiadelor şcolare de informatică (evaluator la clasa a VIII-a).

A fost metodist educativ şi metodist pentru învăţământ primar(sector 6). În aceasta calitate, împreuna cu ECDL România, Agenţia Naţională pentru Protecţia Mediului, Teatrul „Masca" şi cu Primăria S6 a organizat concursuri de ecologie şi TIC (Concursul European de Ecologie şi TIC „@D_Eco", mai 2006, Concurs Interzonal de TIC cu participare europeană "INFO-FAIR PLAY", mai 2007, Concursul de TIC „Info Fair Play" in cadrul Proiectului "Destine la răscruce", iunie 2008).

În prezent, urmează cursurile de master ale Universităţii Bucureşti (*Strategii inovative de învăţare*) .

Echipa de implementare a programului de formare

Departament administrativ

Corina Niculae

Andreea Aradits

Ioana Calin

Iuliana Corban

Beatrice Meda Găurean

Departament de training la nivel național

Modul **Psihologie**	**Modul** **Pedagogie**	**Modul** **Comunicare si relatii publice**	**Modul** **TIC**	**Module** **Arta dramatica**
Traineri	**Traineri**	**Traineri**	**Traineri**	**Traineri**
Sorina Petrică Grigore Havârneanu Florin Botoşineanu Ovidiu Gavrilovici David Opriş Andrei Chişcu Gyorgy Gaspar Oana Niculae Dorina Iuşcă	Ovidiu Pânişoara Crenguţa Lăcrămioara Oprea Elena Seghedin Venera Mihaela Cojocariu Liliana Stan Livia Ostafe Cătălin Glava Ion Albulescu Adina Elena Glava Daniela Hoaghea	Vasile Tran Irina Stănciugelu Răzvan Vasilescu Angelica Hobjilă Gianina Ana Masari Veronica Dobre (Burlacu)	Paula Copăcel Cornelia Maxim Andrei Găitănaru Diana Chihaia Oliviu Tudose Vlad Mureşan Florentina Manuela Miron Ciprian Marius Ceobanu Elena Nechita Rareş Florin Boian Silviu Andrei Matu Carmen Domnica Coteţ	Mihaela Bălan Beţiu Andrei Aradits Marius Gîlea Anca Doina Ciobotaru Eugenia Maria Paşca Miklos Bacs Gabriel Radu Irina Wintze Bacs Ciprian Cobzariu

MODUL PEDAGOGIE

Autori
Ovidiu Pânişoară
Crenguţa Lăcrămioara Oprea

Cuprins

1. Conflict, management și negociere în clasa de elevi

1.1. Conflictul – perspective educaționale

Termenul de conflict provine din latinescul conflictus, desemnând „lovirea împreună cu forţă” şi implicând prin aceasta „dezacorduri şi fricţiuni între membrii grupului, interacţiune în vorbire, emoţii şi afectivitate” (Forsyth, 1983, p. 79). Gamble (1993, p. 216) defineşte conflictul ca o variabilă pozitivă în sensul că “dincolo de toate perspectivele, conflictul este o consecinţă naturală a diversităţii”. La rândul său, Steers vede conflictul ca „implicând situaţii în care aşteptările unei persoane (ale unui grup), comportamentele acesteia prin care ea îşi urmăreşte obiectivele sunt blocate de o altă persoană sau un alt grup” (Steers, 1988, p. 362). În sfârşit, citându-l pe Deutsch, Richard şi Patricia Schmuck afirmă: „Conflictul există în momentul în care activităţi incompatibile se întâlnesc – atunci când o activitate este blocată, interferează, lezează sau într-un anumit fel face cea de-a doua activitate mai puţin plăcută sau eficientă” (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 275), autorii precizând însă că „în clasă conflictul oferă oportunitatea dezvoltării individuale şi de grup” (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 289).

Întrebare:*Reactualizaţi datele ultimului conflict pe care l-aţi avut cu elevii. Cum se putea el rezolva altfel decât aţi facut-o? De ce comportamente greşite aţi dat dumneavostră dovadă? Care a fost natura interrelaţiilor dintre dumneavoastră şi*

Iată de ce putem începe de acum cu o întrebare esențială: tradițional conflictul este văzut ca un element negativ de care oamenii se feresc ori când sunt confruntați încearcă să iasă cât mai repede din el; putem vorbi însă și de situații în care conflictul este bun pentru planul educațional? Educatorii știu că de multe ori, dacă este corect gestionat, conflictul posedă în sine energia provocării, motivării și progresului cognitiv și afectiv pentru elevi. Mai târziu în acest material ne vom apleca asupra metodelor interactive care folosesc energia conflictului drept motor al dezvoltării personale și profesionale pentru elevi. Totuși, de cele mai multe ori cadrele didactice se confruntă cu dezechilibrele majore provocate de conflicte și de aceea ele trebuie să stăpânească un evantai cuprinzător de strategii de management al

clasei și de negociere pentru a diminua și ulterior pentru a rezolva situațiile conflictuale la nivel profesor-elev ori elev-elev.

Comunicare și conflict în clasa de elevi

Clasa de elevi este un spațiu de comunicare complex cu o potențialitate crescută pentru apariția unor conflicte care pot să deturneze actul didactic de la finalitățile sale pozitive. Mai mult decât atât, clasa de elevi este un loc în care o mulțime de elemente duc spre dificultatea managementului acesteia. Doyle (în Evertson și Weinstein, 2006) face o sinteză a acestora din perspectiva abordării ecologice a managementului clasei de elevi:
(1) *dimensiunile multiple* – clasa de elevi este un loc în care persoane cu abilități și interese diverse trebuie să utilizeze un număr limitat de resurse pentru a atinge un spectru larg de obiective sociale și personale;
(2) *simultaneitatea* – sunt multe lucruri care se petrec în același timp în clasă iar cadrul didactic trebuie în mod simultan să monitorizeze toți elevii, să răspundă cerințelor tuturor acestora, să facă față întreruperilor etc.;
(3*) imediatețea* – cadrele didactice au puțin sau deloc timp pentru reflecție înainte de acționa;
(4) *impredictibilul* – evenimentele școlare pot lua o turnură complet neașteptată și astfel este greu să planificăm o acțiune;
(5) *spațiu public* – elevii sunt martori la toate acțiunile din clasă, oricare dintre elevi poate vedea cum sunt tratați ceilalți; și
(6) *istoricul* – clasa de elevi este un spațiu unic în care se acumulează și construiesc rutine, norme, set comun de experiențe, toate aceștia fiind un flitru prin prisma căruia elevii componenți ai clasei acționează.

Avem deci de a face cu o activitate dificilă a cadrului didactic. Acesta încearcă obținerea unei atmosfere pozitive, bună pentru procesul de învățământ, departe de disturbările oferite de către indisciplina elevilor. Pe de altă parte, de multe ori indisciplina elevilor poate fi un indicator al ceea ce Olivier (apud Negreț-Dobridor în Cerghit, Neacșu, Negreț-Dobridor, Pânișoară, 2001) numea simptome ale sclerozei curriculare. Când un curriculum

îmbătrânește un indicator este și creșterea gradului de indisciplină a elevilor (alături de alte elemente cum ar fi abandonul școlar, insuccesele absolvenților ori "fuga după note" a elevilor). Însă când indisciplina elevilor nu este o consecință a unui curriculum îmbătrânit începem să ne întrebăm asupra eficienței activității cadrului didactic. Ce trebuie să facă și nu face și ce trebuie să nu facă și face acesta?

Pedeapsa – avantaje sau limite

De multe ori cadrele didactice confruntate cu o situație de indisciplină apelează la pedeapsă. Această practică tradițională suferă în actulitate o seamă întreagă de critici. Astfel, preluând contribuțiile aduse de către Daniels (2007) putem face o listă întreagă de dezavantaje ale utilizării pedepsei dintre care:

(1) atunci când trebuie să facă ceva sub spectrul pedepsei, elevii vor face lucrul respectiv pentru că trebuie și nu pentru că doresc să-l realizeze;

(2) folosirea pedepsei aduce o tensionare a relațiilor dintre cadru didactic și elev/elevi;

(3) pedeapsa fixează anumite standarde minimale pe care elevul nu are nici un interes să le depășească (de exemplu, dacă cadrul didactic spune ceva de tipul: dacă nu faci un referat până săptămâna viitoare o să îți dau o notă mică! elevul știe că pentru a evita pedeapsa trebuie pur și simplu să facă referatul în cauză; dacă poate face două referate va face unul singur pentru că pur și simplu vrea să evite pedeapsa);

(4) pedeapsa nu indică și ce comportament trebuie să facă persoana în cauză, de multe ori ea exprimă doar ceea ce trebuie să nu facă elevul (Profesorul spune: nu aveți voie să vorbiți între voi! dar nu și ce trebuie să facă concret);

(5) bazată pe regula obișnuirii o dată ce elevul se obișnuiește cu o pedeapsă va trebui să creștem nivelul de pedeapsă; însă probabil curând ne vom lovi de "limita de sus" și nu vom mai putea crește nivelul pedepsei (ați auzit de elevi care "amenințați" cu nota 2 nu mai sunt deloc impresionați și acest nivel de pedeapsă nu mai are nici un efect asupra lor?).

Ma

Întrebare: Care este frecvenţa utilizării pedepsei în activitatea dumneavoastră didactică? Au existat situaţii în trecutul dumneavoastră în care aţi apelat la pedeapsă deşi ea nu era necesară? Care au fost motivele acestei decizii?

Atât recompensa cât şi pedeapsa se pot aplica cu raport fix (de fiecare dată când elevul face ceea ce trebuie este recompensat, de fiecare dată când greşeşte este pedepsit) şi cu raport variabil (la întâmplare, fără ca elevul să intuiască când va primi recompensa pentru ceea ce a făcut bun sau pedeapsa pentru o conduită negativă). Prin contrast cu recompensa, *pedeapsa funcţionează bine doar în situaţia unui raport fix.* Dacă elevul ştie că va fi pedepsit de fiecare dată când greşeşte, el va încerca să evite pedeapsa prin stoparea comportamentului care conduce la aceasta. În schimb, dacă pedeapsa este cu raport variabil, elevul învaţă că – din moment ce a „scăpat” o dată nepedepsit – există şansa să aibă „noroc” şi data viitoare şi să nu primească pedeapsa nici la următoarea abatere. Makin şi Cox oferă exemplul şoferilor care trec pe culoarea galben a semaforului (chiar înainte ca semaforul să devină roşu) deoarece de multe ori fac acest lucru şi nu au fost pedepsiţi. Au şansa să scape de pedeapsă şi de data aceasta. În schimb instalarea unor camere video în respectiva intersecţie induce ideea pedepsei sigure: o astfel de perspectivă scade comportamentul discutat până aproape de zero! Pedeapsa are deci nevoie neapărată de un raport fix; totuși cadrele didactice nu pot avea permanent o astfel de perspectivă, nu pot știi toate momentele în care elevul greșește. Iată de ce pedeapsa nu are decât rezultate iluzorii în practica școlară. Credem că funcționează, în fapt nu o face!

Temă de reflecţie: *Realizaţi un jurnal didactic şi notaţi în acesta graficul relaţiilor dumneavoastră cu elevii. Încercaţi să ponderaţi fiecare pedeapsă aplicată acestora prin oferirea unor stimulente pozitive de câte ori aceştia îndeplinesc corect anumite sarcini cerute de către profesor (chiar dacă vorbim despre activităţi minore). Credeţi că estomparea pedepselor prin utilizarea elementelor pozitive conduce şi la un climat educaţional mai bun?*

Cu toate acestea avem de-a face cu o incidență puternică a pedepsei în practica școlară curentă. De ce aleg profesorii să o utilizeze încă? Kohn (2006) ne spune de ce cadrele didactice sunt îndemnate să folosească mai repede pedeapsa în încercarea de a diminua frecvența comportamentelor negative:

(1) pedeapsa este simplu și ușor de aplicat;
(2) acționează imediat cu consecințe clare pe termen scurt (pe termen lung are consecințe dezastruoase la nivelul interrelaționărilor, dar acest lucru este mai greu de observat în momentul aplicării pedepsei);
(3) cadrele didactice s-au dezvoltat într-un mediu punitiv și aplică mai departe ceea ce au învățat "pe propria piele";
(4) în momentul în care aplică pedeapsa, cadrele didactice se simt puternice;
(5) satisface un nivel primitiv de justiție socială (de tipul: rău faci, rău găsești);
(6) cadrele didactice pot experimenta teama că dacă nu-i pedepsesc pe elevi aceștia vor continua să dezvolte comportamente negative și chiar vor avea conduite nepotrivite de o intensitate și mai mare.

Astfel observăm că pedeapsa este o primă opțiune pentru a păstra disciplina școlară. Dar, așa cum am observat, nu este și cea mai bună opțiune. Celălalt taler al balanței este reprezentat de recompensă, de stimularea comportamentelor pozitive. Așa cum vom vedea mai departe, nici aici lucrurile nu stau tocmai simplu.

Perspective ale managementului clasei

Complexul fenomen al aplicării eficiente a pedepsei sau a recompensei în școală (pentru a obține un nivel de motivație satisfăcător de la elevi) poate să ofere cadrului didactic cheia succesului în activitatea cu elevii săi, ori poate să însemne riscul eșecului. Totuși, deși aceste două strategii sunt importante, ele sunt departe de a fi suficiente pentru a dezvolta un climat pozitiv în clasa se elevi. Există o paletă mult mai cuprinzătoare de nuanțe pentru ca profesorul să poată gestiona cu succes activitatea școlară și ca procesul de învățământ să se desfășoare în bune condiții. În continuare vom analiza trei astfel de modele ce pot consititui tot atâtea teme de reflecție pentru fiecare dintre noi.

Folosirea stimulentelor în clasa de elevi – de la modelul lui Jones la abordarea neo-skinneriană

De multe ori cadrele didactice tinere greșesc încercând să mențină disciplina școlară printr-o atitudine pozitivă nedublată de o cunoaștere profundă a elementelor fundamentale ale

managementului clasei. Desigur că o atitudine pozitivă este importantă și necesară, dar în lipsa unor informații fundamentale ea poate mai degrabă să strice decât să ajute. De pildă, multe cadre didactie consideră că negocierea directă cu elevii este o cale spre succesul relației cu aceștia. Există și aici câteva elemente importante pe care trebuie să le știm. Daniels (2007) observă că dacă un manager își întreabă angajații ceea ce își doresc, această abordare este neproductivă (deoarece aceștia se vor și aștepta să primească tot ceea ce au solicitat). Atunci ce poate face cadrul didactic pentru a oferi elevilor (pe parcursul negocierii) iluzia alegerii și în același timp să nu se trezească în situația descrisă de către Daniels? Explicația nu este greu de găsit și ne este oferită atunci când combinăm modelul de management al clasei propus de către Frederic Jones cu abordarea neo-skinneriană.

Jones (apud Charles, 1998) a remarcat că elevii pot fi făcuți să urmeze comportamenele cerute de către cadrele didactice, dacă le sunt oferite anumite "stimulente". Câteva elemente sunt importante însă:

a). *Stimulentele trebuie să fie văzute ca atare de către elevi și nu de către profesori.* Pentru cadrele didactice o perspectivă conform căreia "dacă înveți o să fi mândru de ce ai realizat!" este stimulatoare însă pentru elev poate să nu fie la fel. Pentru aceștia din urmă ideea unui timp din ora de curs la dispoziția lor în care sunt liberi să facă ce vor poate fi mult mai ofertant. În același timp, stimularea trebuie să fie accesibilă fiecărui cursant; de obicei, cadrul didactic spune ceva de tipul "cine termină primul exercițiul acesta va fi recompensat cu..." ceea ce nu are cum să fie stimulator pentru elevii mai slab pregătiți sau chiar pentru cei care reprezintă media clasei (deoarece toți aceștia știu din proprie experiență că șansa lor de a termina primii – în fața premianților clasei – este nulă).

b). *Stimulentele trebuie aplicate conform "regulei bunicii"* (mai întâi îți mănânci mâncarea și abia apoi primești și desertul). În acest mod elevii sunt mai motivați să facă ceea ce le solicită cadrul didactic.

Întrebare*: Dacă un cadru didactic încearcă să facă pe un elev să nu mai întârzie la şcoală şi pentru asta îi propune drept stimulent ideea de a nu mai realiza tema pentru acasă este o opţiune corectă? Argumentaţi răspunsul!*

c). *Valoarea educațională a acestor stimulente.* Revenind la problema exprimată de către Daniels, noi îi oferim elevului o listă de stimulente din care poate să aleagă. Deci întrebarea

rămâne: alegeți ce vă doriți, însă dintr-o listă dată în care toate alegerile sunt controlate de către profesor. În cadrul abordării neo-skinneriene regăsim câteva idei suplimentare pentru a motiva elevii, idei care ar trebui să se regăsească pe lista pe care le-o propuneți elevilor: să lucreze cu un coleg, să aibă timp liber la dispoziție, să fie scuzat la nu test sau la o temă pentru acasă, să lucreze la un proiect special (din care numai așa poate să ajungă să facă parte). De multe ori cadrele didactice sunt destul de neîncrezătoare la nivelul unora dintre aceste stimulente: "să îl las să nu facă nimic în timpul orei mele?" ori "cum să îi dau voie să nu dea o lucare de control?" sunt cele mai frecvente interogații. Nu trebuie uitat că obține acest premiu ca urmare a realizării a ceea ce vă doriți dumneavoastră. Mai mult decât atât, putem face ca aceste stimulente să fie obținute în urma unei liste mai extinse de comportamente dorite, nu doar unul singur. Strategia "token economy" presupune ca persoana care face ceea ce cere cadrul didactic trebuie să primească puncte (și nu stimulentul respectiv); stimulentele sunt cotate într-o listă cu un număr de puncte și atunci când persoana acumulează un număr suficient dintre aceștia ea poate avea acces la stimulentul dorit. În acest fel stimulentele își păstează valoarea motivatoare, însă efortul elevului pentru a-l obține crește și crește și implicarea sa în acest proces.

Modelul lui Rudolf Dreikurs – de ce aleg elevii să aibă comportamente nepotrivite

Am văzut mai devreme care sunt determiantele importante pentru a aplica pedeapsa ori recompensa în scopul menținerii unei atmosfere pozitive în sala de clasă. Înainte de toate însă poate că trebuie să știm motivele pentru care unii elevi aleg să aibă comportamente nepotrivite. În sens contrar există riscul ca modul în care noi să avem reacții care să aducă un plus de stres în situația respectivă (în loc să o rezolve).

Rudolf Dreikurs pornește de la ideea că noi toți ne dorim cu ardoare status și recunoaștere. Toți dorim să fim văzuți de către ceilalți (și să ne vedem prin proprii ochi) ca fiind persoane deosebite, să ne fie luate în seamă părerile, să fim valorizați. Ori Dreikurs observă că există elevi care nu reușesc să obțină această recunoaștere în standardele impuse de către școală și astfel apar comportamentele nepotrivite. Aceste comportamente nepotrivite sunt asociate la patru obiective greșite:
(1) obținerea atenției;

(2) căutarea puterii;

(3) căutarea revanșei; și

(4) arătarea inadecvării.

Pentru Dreikurs elevii sunt persoane sociale care doresc să fie plăcute de către cei din jurul lor (și în cazul nostru în special de către profesorii lor) iar toate comportamentele lor arată că își doresc să fie acceptați și apreciați.

Obținerea atenției apare atunci când elevii observă că nu obțin recunoașterea pe care și-o doresc din partea cadrului didactic. În acest moment ei aleg să producă comportamente nepotrivite deoarece astfel cred că vor obține atenția din partea cadrului didactic. Comportamentul de obținere a atenției poate apărea la început prin cereri irelevante, solicitarea unor favoruri speciale, căutarea permanentă a sprijinului din partea profesorului etc. Comportamentul poate fi apreciat drept supărător/stresant din partea cadrului didactic; el este caracterizat de faptul că dacă profesorul reacționează conduita este oprită pentru moment și apoi reluată.

Căutarea puterii este o escaladare a nivelului anterior. Dacă la nivelul obșinerii atenției avem de-a face cu o reacție enervantă, căutarea puterii poate fi caracterizată drept amenințătoare pentru profesor. Elevul îl provoacă pe cadrul didactic încercând să-l atragă într-o bătălie pentru putere; scopul acestei acțiuni este aceea de a-i provoca profesorului supărare. Atunci când cadrul didactic va atenționa elevul asupra comportamentului nepotrivit, acesta nu se va mai opri (ca în stadiul anterior), ci va continua în greșeală și chiar va crește intensitatea comportamentului negativ. În acest moment, de multe ori dascălul va lua totul personal și îl va trimite pe elev în cel de-al treilea stadiu, cel de căutare a revanșei.

Temă de reflecţie: *Care credeţi că este reacţia elevului dacă, supărat de comportamentul de căutare a puterii profesorul îl cheamă la tablă şi îi dovedeşte că este incompent (ştim cu toţii că dacă vrea un profesor poate umili elevul)? Încercaţi să vă aduceţi aminte de experienţa de elev pe care aţi traversat-o sau de comportmentele pe care le-ati identificat la colegii dumneavoastră.*

Căutarea revanșei este caracterizată de violență (verbală sau chiar fizică). Elevul se consideră umilit și nu îi mai pasă dacă mai câștigă "bătălia" cu cadrul didactic (este pe sistemul "mi-ai făcut-o, dar ți-o fac și eu!"). Elevii consideră o victorie să fie neplăcuți în ochii dascălilor.

Arătarea inadecvării este ultima etapă în escaladarea comportamentelor nepotrivite. Elevii și-au consumat până și energia de revanșă și încep să se simtă fără putere, neajutorați, cu un acut sentiment al ratării. Nu simt nevoia de a mai încerca nimic. Nivelul patru din modelul lui Dreikurs se caracterizează prin refuzul de a coopera, participa sau interacționa în vreun fel.
Abordarea furnizată de către Rudolf Dreikurs ne prezintă un crescendo al momentelor greșite de acțiune a profesorului în reațiile sale de comunicare cu elevii. Este, de pildă, mult mai ușor să construiești o relție pozitivă cu elevii în faza obținerii atenției decât în cea care-i urmează. Pentru ca acest lucru să se întâmple avem nevoie de o bună cunoaștere a clasei, de o atenție trează a cadrului didactic. Profesorul trebuie să știe tot ce se întâmplă în clasa în care își desfășoară lecțiile. Pentru Kounin ascest lucru s-a numit omniprezența profesorului.

Modelul lui Jacob Kounin – de la omniprezența profesorului la efectul valului

Cercetările lui Kounin (Kounin, Gump în Smith, Short, 1973) au pus în evidență faptul că orice reacție a pe care cadrul didactic o are față de un elev în clasă se resfrânge asupra tuturor celorlalți. De altfel, autorul a observat acest lucru în momentul în care a a făcut observație unui student care citea un ziar în timpul cursului; a observat atunci că remarca făcută a avut o influență nu doar asupra elevului în cauză, ci și alți elevi au devenit brusc mai atenți.
Concluzia este că orice reacție pe care cadrul didactic o are în clasă poate influența întreaga clasă, nu doar elevul care este obiectul acestei reacții; acest lucru este valabil atât când vorbim despre o reacție negativă de tipul celei descrise mai sus cât și când vorbim despre o reacție pozitivă, de încurajare sau de laudă.

În al doilea rând Kounin analizează trei tehnici de control al clasei pe care cadrul didactic le poate aplica în clasă:
(1) *claritatea* – de multe ori profesorul reacționează la comportamentul nepotrivit manifestat de elevi în genul: "Oprește-te chiar acum!" ori "Nu ai voie să faci asta!" când în fapt ar trebui să aibă o formulare mai clară de tipul: "Nu ai voie să vorbești cu colegul tău până la pauză!". Un plus de claritate în exprimare va oferi elevilor un suport mai puternic de acceptare și înțelegere a ceea ce vrea profesorul de la ei;
(2) *fermitatea* – exprimă un nivel consistent al expresiei "vorbesc serios!", constant până elevul care are un comportament nepotrivit se conformează cerințelor cadrului didactic; și

(3) *asprime/brutalitate* – cadrul didactic exprimă ostilitate ori exasperare la adresa elevilor săi implicând dimensiunea pedepsirii. Dintre acestea, asprimea/brutalitatea deși este des folosită este cea mai ineficientă, conducând doar la tristețea și anxietatea audienței.

Întrebare: *Care dintre cele trei tehnici este predominantă în stilul dumneavoastră didactic? Desigur, de cele mai multe ori există o îmbinare între cele trei însă una are o frecvenţă de apariţie mai mare decât celelalte.*

Un alt aspect important este dat de capacitatea cadrului didactic de a fi simultan în fiecare loc din clasă; cum se poate face asta? Răspunsul lui Kounin: prin contact vizual, profesorul trebuie să aibă "ochi la spate". Printr-o astfel de atenție distributivă profesorul poate să intervină imediat ce un comportament nepotrivit a apărut (în caz contrar, dacă un elev are un comportament greșit – cum ar fi să citească o revistă pe sub bancă – acest lucru nesesizat și corectat la timp poate să îi facă și pe alți elevi să adopte, prin "contagiune" comportamente similare) și astfel nici nu lasă respectiva conduită să crească în intensitate (fiind mai greu de oprit în acest din urmă caz).

Negocierea – element cheie al relației profesor-elev

Uneori cadrul didactic este pus în fața unor conflicte ce apar între elevi și atunci el trebuie să știe să aleagă între mai multe roluri. Raiffa (1982) ne oferă patru dintre acestea:
(1) cel de *facilitator* (nu se implică în negocierea dintre părți, ci dezvoltă un cadru ambiental și psihologic propriu rezolvării conflictului);
(2) cel de *mediator/moderator* (adoptând o poziție neutră, ajutând părțile să ajungă la un compromis);
(3) *arbitru* (ascultă părțile și oferă la final un verdict; Nieuwmeijer (1992) observă că într-un arbitraj părțile nu mai dreptul să ajungă singure la un acord) și
(4) *manipulator de reguli* (modifică regulile jocului; în exemplul dat de către Raiffa doi copii se certau asupra modului în care putea împărți corect o prăjitură. Mama lor găsește o soluție ingenioasă. Le spune că unul dintre ei va fi cel care va tăia prăjitura – cum va vrea să facă acest lucru – dar fratele său va fi primul care va alege una dintre cele două bucăți de prăjitură rezultate).

La baza tuturor acestora stă negocierea. Gouran (apud Goodall Jr., 1990, p. 45) spune că pentru a reduce efectele negative ale conflictului se recomandă un stil de comunicare cunoscut sub denumirea de negociere. Alți autori oferă o descriere mai clară a fenomenului: „Negocierea este procesul în care două sau mai multe părţi, având obiective comune şi conflictuale, dezbat posibilităţile unui eventual acord" (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 478).

Temă de reflecţie: *Negocierea este procesul prin care reuşim să obţinem ce vrem de la cei care vor ceva de la noi" (Kennedy, 1998, p. 9). Cum aţi caracteriza un proces de negociere în care cadrul didactic dorește ca elevul să facă ceva anume, dar acesta nu vrea nimic de la cadrul didactic? Ce s-ar putea face?*

G. Kennedy propune şase alternative la negociere: persuasiunea; cedarea; constrângerea; rezolvarea problemei; instruirea; arbitrarea; din aceste alternative, părţi sau sensuri sunt de fapt, în opinia noastră, regăsite sub diferite ponderi în actul unei negocieri eficiente. In sfârșit, preluând literatura de specialitate (11 autori diferiți) Nieuwmeijer observă că negocierea are mai multe caracteristici dintre care reținem faptul că negocierea este un proces – tranzacție, schimb sau rezolvare de probleme (Nieuwmeijer, 1992). Pe de altă parte De Guasco și Robinson (2007) se referă la negociere ca implicând atât un proces (cum părțile negociază) cât și o substanță (ceea ce este de negociat).

Temă de reflecţie: *Termenul de negociere desemnează procesul pe care îl utilizăm pentru a ne satisface necesităţile atunci când ceea ce ne dorim este controlat de alţii (ori se află în posesia acestora). Se încadrează această definiţie în modul în care concepeţi relaţia profesor-elev ? Dacă nu, încercaţi să oferiţi – pornind de la definiţiile de mai sus – o definiţie care să corespundă aşteptărilor dumneavoastră.*

Pași în negociere

În practică, literatura de specialitate dezvoltă mai multe etape sau paşi în negociere. O caracterizare succintă ar putea numi patru astfel de etape:

1) pregătirea, desemnând ce vrea partea care propune negocierea;

2) dezbaterea, privind ce vrea cealaltă parte; Uneori nu avem nimic de oferit, dar dorim de la celălalt ceva. Putem vorbi despre negociere în acest sens? Unii autori confirmă, dar trebuie să folosim strategii speciale de negociere (cum ar fi tehnica momelii); conform lui Joule şi colaboratorii (apud Gueguen, 2006) oamenii pot fi făcuţi să accepte un lucru după ce au fost momiţi cu un altul (mult mai promiţător decât cea de-a doua propunere).

3) propunerea, urmărind ce se poate negocia (şi ce nu). Negocierea poate merge într-o direcţie greşită dacă una dintre părţi căută din răsputeri să obţină ceea ce este de neegociat de la cealaltă parte (luaţi exemplul unui lucru care este singura amintire ce i-a mai rămas unei persoane de la cineva drag care a murit – orice aţi oferi la schimb şansele de a obţine respectivul obiect sunt extrem de mici). Pe de altă parte Hill (2003) observă că o primă regulă a negocierii este că *totul este negociabil*. O astfel de perspectivă devine cu atât mai importantă cu cât în anumite situații putem avea impresia că nu avem opțiuni sau posibilități de a alege. Alte câteva reguli specifică că negocierea este un proces permanent (nu se termină niciodată) și în fiecare moment în care vom negocia cu cineva procesul de negociere va fi diferit (chiar dacă am mai negociat cu persoana respectivă în trecut, între timp prin prisma experienței de care a beneficiat acea persoană - și a experienței prin care am trecut noi înșine – va trebui să facem față unor noi condiții de negociere). Analizând cele două perspective ne putem întreba: totul este negociabil sau sunt și lucruri nenegociabile? Cred că răspunsul este variabil: în principiu există lucruri care nu sunt de negociat (puține la număr) ceea ce nu trebuie să ne împiedice să gândim procesul de negociere ca pe unul flexibil și posibil

4) negocierea propriu-zisă sau „cu ce se poate face schimb”.

La rândul său Gouran (apud Goodall Jr., 1990, p. 45) spune că pentru a reduce efectele negative ale conflictului negocierea trebuie să urmărească:

1) cunoaşterea diferenţelor de opinii;

2) formarea unei definiţii a situaţiei focalizate mai mult pe obiectivele comune decât pe dorinţele sau cerinţele individuale;

3) dezvoltarea unor abilităţi de prezentare a argumentelor şi dezvăluire a motivelor, precum şi a soluţiilor probabile.

Negocierea este aşadar un proces complex; atunci când se dezvoltă procesul de negociere partenerii trebuie nu doar să optimizeze elementele positive ale acesteia, ci şi să se ferească de eventualele erori pe care le-ar putea face. J.M. Hiltrop şi S. Udall identifică cinci perspective definite drept cele mai frecvente greşeli într-o negociere:

– sindromul „sensului unic” apare atunci când negociatorii au decis deja, înainte ca negocierile să înceapă, care sunt realităţile cazului în discuţie şi care sunt soluţiile ce se impun. Ei intră în negociere convinşi că cealaltă parte va accepta soluţiile lor;

– sindromul „câştig-pierdere” apare atunci când negociatorii consideră discuţiile ca fiind un concurs sau o bătălie în care neapărat o parte trebuie să câştige, iar una să piardă; în conflictele de idei care apar în clasă între elevi/studenţi, această perspectivă este adeseori prezentă, caracterizând lipsa abilităţilor de comunicare constructivă;

– sindromul „mersului la întâmplare” este susţinut de o discuţie nefocalizată; aspectele problemei sunt abordate haotic înainte ca părţile să fi convenit şi să ajungă la o concluzie comună;

– sindromul „evitării conflictului” este determinat de nediscutarea aspectelor esenţiale, deci de nerezolvarea problemei; această strategie aparţine celor care se tem de conflict pe baza mentalităţii conform căreia evitarea conflictului este o soluţie mai bună decât înfruntarea lui. Problema este că între timp conflictul se poate escalada şi astfel s-au pierdut timpul şi locul nimerit de rezolvare a conflictului;

– sindromul „capsulei timpului” apare atunci când părţile nu iau în considerare condiţiile concrete în care se petrece problema, ci o tratează în izolare, lucru ce omite aspecte esenţiale, în condiţiile în care cealaltă parte poate să acţioneze pragmatic, văzând problema în situaţia de fapt, şi nu scoasă din context.

Tema de reflectie: Analizaţi o situaţie recentă de negociere (unde aţi fost participant sau observator) prin prisma greşelilor frecvente în negociere; dacă ar fi acum să reluaţi respectiva situaţie de comunicare ce aţi face diferit?

Activitate / analiza de caz: Împreună cu mai multe persoane realizaţi următoarea activitate. Grupul vostru se va divide astfel încât fiecare dintre subgrupele rezultate să formeze o nouă echipă sudată. După aceea luaţi o situaţie care presupune roluri aparent contradictorii (profesori – elevi) şi distribuiţi fiecărui subgrup astfel format unul dintre roluri. Cereţi fiecărui grup să se gândească la o listă de zece "revendicări" de la cealaltă subgrupă apoi se poate începe procesul de negociere. De cele mai multe ori, la finele unei astfel de activităţi oamenii vor observa că nu au negociat în adevăratul sens al cuvântului, ci s-au înfruntat dorind fiecare ca interlocutorul să-i accepte TOATE solicitările.

În concluzie, este important ca într-o negociere să fie urmărite câteva caracteristici proprii unei comunicări eficiente:

– folosirea argumentelor ambelor părţi;
– exprimarea concluziilor, utilizarea unui limbaj comun;
– caracteristicile de specificitate şi adresabilitate folosite în comunicare;
– evitarea diluării argumentelor, folosirea argumentelor directe şi categorice;
– întrebări deschise şi atmosferă pozitivă de respect reciproc.

Observăm deci că negocierea posedă posibilităţi extinse de utilizare ca metodă, în sensul reconstrucţiei şi consolidării problemelor care îmbracă o formă conflictuală în mecanismul perturbării, pentru a se obţine ulterior o nouă echilibrare, un progres cognitiv important.

Elemente forte în negociere

În calitate de profesor sunteți permanent în postura de negociator. Iată de ce trebuie să aveţi în vedere câteva elemente importante şi – de multe ori – adevărate trucuri de care trebuie să ţineţi seamă. O astfel de tabelă de strategii de bază pot să ofere forţă poziţiei pe care o exprimaţi (o excelentă expunere a acestora o puteţi regăsi şi în la Roger Dawson, 2007):

Niciodată nu solicitaţi exact atât cât doriţi să primiţi, solicitaţi întotdeauna mai mult! De multe ori practic această strategie cu studenții când le cer să facă un proiect de investigație pedagogică. Sunt întrebat: câte pagini trebuie să aibă? Dacă le exprim de la început cerința de minim 15 pagini vor exista încercări de diminuare a acesui volum. În schimb la spun: 40 de pagini. Desigur că li se pare mult, ceea ce implică o "negociere" care se termină undeva la 15-20 de pagini. Studenții au impresia că au obținut o mare victorie și vor fi încântați și fericiți, mult mai implicați în activitate decât în cazul în care le-aș fi impus! Adaug în favoarea acestei tehnici ideea că au fost și cazuri în care limita mare de negociere a fost acceptată, studenții fiind de acord cu cele 40 de pagini!

O a doua strategie este aceea de a nu respinge imediat propunerile celuilalt oricât de nerezonabile ar părea acestea. *Nu le acceptaţi, dar nici nu le respingeţi.* Faptul că nu v-aţi retras din negociere sădeşte în sufletul celeilalte persoane ideea că ar putea să vă determine să acceptaţi cererea sa. De multe ori "pretențiile" elevilor pot să vi se pară exagerate, dar o reacție dură din partea dumneavoastră, o reacție de respingere poate să provoace un conflict. Inexistența respingerii poate construi ceea ce psihologii numesc amorsare comportamentală. De altfel, se observă în persuasiune că niciodată nu trebuie să spuneți "nu" dacă vă doriți să schimbați o atitudine sau un comportament. Mai mult decât atât puteți la început chiar să arătați înțelegere punctului de vedere al celuilalt și astfel să îi câștigați încrederea ; în momentul în care interlocutorul consideră că a găsit pe cineva care îi

împărtășește viziunea asupra lucrurilor puteți să începeți să aduceți argumente în favoarea părerii dumneavoastră.
Nu întrerupeţi. Dimpotrivă, motivaţi-l pe elevul dumnevoastră să fie el cel care vorbeşte cel mai mult. Oamenii au nevoia să vorbească, trebuie doar să le daţi ocazia să o facă. Cu cât vorbeşte mai mult, cu atât veţi afla mai multe informaţii despre el, despre credinţele sale, despre slăbiciunile sale. Mai mult decât atât, dacă ştiţi să ascultaţi celălalt va căpăta mai multă încredere în dumneavostră şi va avea mai multă îngăduinţă şi simpatie în ceea ce vă priveşte.
Conform lui Kohlrieser (2007) în cadrul negocierii trebuie să trecem dincolo de orice sentiment natural de antipatie faţă de cealaltă persoană şi să dezvoltăm cu aceasta o legătură profundă. Cum putem face asta când persoana respectivă reprezintă poate tot ceea ce detestăm la un om? Kohlrieser ne spune să avem totdeauna în minte obiectivul pe care ni l-am propus (el dă exemplul negociatorilor de ostatici care trebuie să creeze o legătură cu infractori care au comis crime oribile); din experienţa mea cred că trebuie să mai adăugăm o naturaleţe a legăturii. Cum putem face asta (deoarece dacă simulăm doar interesul suntem falşi şi nu putem crea o legătură la nivelul de intensitate cerut de situaţie)? Nu trebui să uităm ceea ce remarca Zaltman (2007) în cadrul unui experiment în care unor pacienţi la un cabinet stomatologic li s-a administrat un analgezic placebo (în fapt substanţa respectivă nu avea nici o virtute în a calma durerile pe care urmau să le suporte respectivele persoane). În situaţia în care atât pacienţii cât şi dentiştii credeau că respectiva substanţă reprezintă un analgezic, ei nu simţeau durerea, în schimb, în condiţia în care dentiştii ştiau că substanţa respectivă nu are cum să calmeze în fapt durerea pacienţilor lor, chiar dacă se prefăceau faţă de aceştia că le administrează un calmant, în fapt pacienţii din acest al doilea caz simţeau durerea. Explicaţia este simplă şi cu importante efecte şi în contextul instructiv-educativ. Anumite aspecte, exprimate la nivel inconştient, le dădeau pacienţilor încredere în primul caz şi le sugerau că sunt păcăliţi în cel de-al doilea caz (oricât ar fi încercat dentiştii care ştiau că substanţa nu este bună de nimic să mimeze contrariul). În plan educativ lucrurile se petrec identic. Dacă nu sunteţi convinşi de adevărul celor pe care le spuneţi celorlalţi nu aveţi cum să fiţi convingători. Acest lucru a fost de multă vreme probat şi clamat în psihologia persuasiunii. Dacă aveţi o „zi proastă” şi nu aveţi nici un chef să faceţi ora respectivă, acest lucru se va transmite, odată cu cuvintele spuse, elevilor dumneavoastră. Dacă credeți că elevul pe care încercați să îl convingeți reprezintă un "dezastru" educațional, persoana în cauză va resimți acest lucru. Pentru a putea fi credibili trebuie să aveți un grad considerabil de sinceritate. Trebuie să identificați acel aspect pentru

care îl puteți aprecia în mod real pe elev. Uneori va trebui să "săpați" adânc pentru a identifica ceea ce căutați însă este unicul mod de a acționa credibil.

Guasco și Robinson (2007, p. 174) observă că trebuie să evităm într-o negociere să promitem/oferim ceva ce nu suntem siguri că putem să și oferim la încheierea negocierii. În cazul în care cadrul didactic face acest lucru el obține pentru moment o stare pozitivă la elevii săi, stare ce se va sparge ca un balon de săpun în momentul în care promisiunea făcută nu va avea acoperire în realitate.

Am văzut până acum cum interacțiunile dintre profesor și elev(i) pot contribui la o comunicare eficientă în clasă ori, dimpotrivă, pot fi sursa unor situații problematice și chiar de violență școlară. În centrul acesui demers se află acțiunea cadrului didactic și modul în care acesta știe să se deschidă spre elevii săi. Hoy și Winstein (în Evertson, Weinstein, 2006) făcând o sinteză a diferitelor perspective din literatura de specialitate reliefează trei aspecte importante care fac în percepția elevilor ca un cadru didactic să fie caracterizat drept un "profesor bun":

(1) *abilitatea de a stabili interrelații pozitive cu elevii* (să demonstreze că "îi pasă" de aceștia);

(2*) abilitatea de a exercita o autoritate și să ofere structură și claritatea regulilor* fără a face acest lucru într-un mod rigid, amenințător sau ca urmare a utilizării pedepselor; și

(3) *abilitatea de a face învățarea distractivă* prin utilizarea unor strategii pedagogice creative.

Ca o sinteză a acestora Purkey și Strahan (2002) afirmă că studiile privitoare la profesorul de succes demonstrează că acesta trebuie să monitorizeze permanent performanța elevilor săi și să aibă așteptări pozitive în ceea ce-i privește pe aceștia. Modul în care vor face acestea este unul pozitiv și prescriptiv și nu punitiv și stresant pentru elevi în ideea de a-i face pe aceștia mai responsabili de propria învățare și de a păstra deschise toate canalele de comunicare cu aceștia. Aceste aspecte vor fi urmărite în continuare prin prisma a două elemente esențiale: modul în care cadrul didactic alege metode și tehnici care să încurajeze comunicarea și interacțiunea pozitivă și modul în care evaluarea poate fi o sursă de coerență și suport pentru stima de sine a elevilor ori dimpotrivă, poate dizolva încrederea și respectul mutual dintre cadrul didactic și elevii săi.

Complementaritatea avantajelor şi limitelor metodelor expozitive şi metodelor interactive.

Metodele de învăţământ (*"odos"* = cale, drum; *"metha"* = către, spre) reprezintă căile folosite în şcoală de către profesor pentru a-i sprijini pe elevi să descopere viaţa, natura, lumea, lucrurile, ştiinţa. Ele sunt totodată modalităţile prin care se formează şi se dezvoltă priceperile, deprinderile şi capacitaţile elevilor de a acţiona asupra naturii, de a folosi roadele cunoaşterii transformând exteriorul în facilităţi interioare, formându-şi caracterul şi dezvoltându-şi personalitatea. Tehnic vorbind, metoda didactică cuprinde un ansamblu organizat de procedee ce sunt tehnici limitate de acţiune, detalii.

Astfel, metoda este un mod eficient de acţiune, o modalitate practică de lucru a profesorului cu elevii săi. Literatura de specialitate (I. Cerghit, S. Cristea, I.O. Pânişoară) prezintă metoda didactică ca fiind calea eficientă de organizare şi dirijare a învăţării elevului de către cadrul didactic.

Temă de reflecţie: *Plecând de la înţelesul atribuit metodei de către Rene Descartes (1569-1650) în al său Discurs asupra metodei, în care aceasta este utilizată pentru „o bună conducere a raţiunii şi căutare a adevărului în ştiinţe", argumentaţi în ce măsură consideraţi oportun ca elevii să decidă prin ce metodă să-şi însuşească noul conţinut? Stabiliţi coordonatele acestei acţiuni, precizând avantajele şi dezavantajele unei negocieri în acest sens cu elevii.*

Eficienţa metodei didactice este relevată în măsura în care are calităţi transformatoare, fiind înţeleasă drept modalitatea folosită de profesor pentru a-i determina pe elevi să găsească ei înşişi calea proprie de urmat în vederea construirii propriei cunoaşteri. Astfel elevul devine conştient nu numai de conţinutul unui domeniu ci trăieşte şi emoţia de a-l studia, motivându-şi alegerile, realizând o învăţare temeinică.

Atunci când alege o metodă didactică, profesorul are în vedere realizarea unor finalităţi bine precizate, specificate şi concretizate sub formă de obiective. Metodele expozitive *(de*

exemplu: povestirea, descrierea, explicaţia, prelegerea, instructajul, cursul etc.) au avantajul prezentării conţinuturilor unui număr mare de auditori, într-un timp relativ scurt, cu accent pe elementele esenţiale. Rolul profesorului în acest caz se rezumă la cel de emiţător/transmiţător al mesajului educaţional. Esenţială este însă modalitatea în care reuşeşte să capteze şi să menţină interesul şi atenţia concentrată a elevilor pe parcursul expunerii. O condiţie a eficienţei metodelor de tip expozitiv o constituie adaptarea limbajului la particularităţile auditoriului, folosind un repertoriu comun.

În cazul folosirii unei metodologii interactive, rolurile cadrului didactic se diversifică, se îmbogăţesc, astfel că el devine animator, consilier, moderator, participant alături de elevii săi la soluţionarea problemelor, chiar membru în echipele de lucru. Creşte gradul de activism şi de implicare a elevului la activitate, de la simplu receptor la participant activ. Interactivitatea presupune şi o atitudine pozitivă faţă de relaţiile umane, faţă de importanţa muncii în echipă şi o deschidere faţă de cooperare, o atitudine de susţinere a ideilor apărute prin colaborarea cu ceilalţi. Specifică metodelor didactice interactive este şi multirelaţionalitatea între profesor şi elevi, între elev şi colegii săi, pe de o parte, dintre elevi şi conţinut pe de altă parte. Metodele expozitive nu solicită schimburi între agenţii educaţionali, fiind unidirecţionale, mesajul circulând doar dinspre profesorul – emiţător către elevul – receptor.

Metodologia interactivă ţinteşte, pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv (stimularea proceselor cognitive superioare, dezvoltarea capacităţii de a lega cunoştinţele între ele şi de a crea reţele conceptuale, dezvoltarea inteligenţelor multiple etc.) şi atingerea obiectivelor de ordin socio-afectiv (dezvoltarea capacităţilor de comunicare, de dialogare interpersonală şi intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităţilor de reflectare asupra proprilor demersuri de învăţare – metacogniţia şi asupra relaţiilor interumane etc.)

Întrebare: *Care este ponderea folosirii metodelor expozitive faţă de cele care presupun organizarea activităţii pe microgrupuri, în cadrul activităţilor didactice pe care le propuneţi? Susţineţi răspunsul cu argumente specifice disciplinei d-voastră, precizând avantajele şi dezavantajele folosirii acestora la clasă.*

Există o relaţie strânsă între organizarea şi structurarea conţinutului informaţional, nivelul de abstractizare şi generalizare a cunoştinţelor, dozarea şi prelucrarea metodologică a acestora în manualele şcolare şi luarea unor decizii metodologice din partea profesorului. Maniera tradiţională, lineară, bazată cu precădere pe prezentarea, descrierea, exemplificarea conţinuturilor impune cu precădere în procesul de transmitere – asimilare a cunoştinţelor folosirea metodelor tradiţionale şi de multe ori pasive (metode de expunere orală şi continuă a cunoştinţelor, demonstraţia, exemplificarea etc.). Dacă decizia cadrului didactic vizează prezentarea informaţiilor într-o manieră activ-problematizantă, impunând participarea directă a elevilor în redescoperirea cunoştinţelor, atunci şi metodologia utilizată implică metodele active şi interactive (problematizarea, descoperirea, colaborarea, studiul de caz, învăţarea reciprocă, etc.)

Comunicarea expozitivă a cunoştinţelor are avantajul că scurtează drumul de acces la valorile culturii, la cunoaşterea ştiinţifică care este mai greu accesibilă prin alte metode. Învăţământul modern pune accent pe poziţia elevului ca subiect activ al propriei formări, pe descoperire şi cercetare, pe creaţie, pe refacerea parcursului ştiinţific în laborator al cercetătorului, însă de multe ori, acestea necesită un timp mai îndelungat care nu se suprapune cu timpul şcolar disponibil. Valenţele informative ale metodelor expozitive le conferă acestora o poziţie viabilă în ansamblul metodelor didactice, deoarece, într-un timp relativ scurt, un singur profesor poate transmite unei colectivităţi o cantitate mare de date. Acest lucru apare ca o necesitate mai ales în condiţiile exploziei informaţionale, a accelerării ritmului de dezvoltare culturală şi a apariţiilor de noi descoperiri, fapt ce se reflectă în volumul sporit de cunoştinţe cuprins în programele şi manualele şcolare. Un alt avantaj al metodelor expozitive îl constituie faptul că există şi adevăruri care nu pot fi supuse unei verificări directe din partea elevilor.

Pe de altă parte, comunicarea de tip expozitiv, prin însăşi faptul că oferă o cale mai scurtă de învăţare, poate avea dezavantajul formalismului, al superficialităţii sau al lipsei operaţionalităţii, elevul acumulând un bogat bagaj de cunoştinţe ce nu-şi găsesc corespondentul în practică sau pe care nu ştie cum să le folosească. Ţine de măiestria cadrului didactic felul în care va reuşi să confere metodelor expozitive valenţe formative, motivând elevii să recepţioneze activ mesajele, prin prelucrare personală şi redare originală. Nu metoda în sine este criticată, ci modul în care este aplicată şi maniera în care este solicitat elevul să răspundă cerinţelor şi sarcinilor de învăţare. În situaţiile în care cadrul

didactic alege să transmită elevilor săi cunoştinţe „de-a gata elaborate" şi combină acest fapt cu un stil autoritar prin care impune reproducerea acestora în aceeaşi manieră în care ele au fost predate, intervine dogmatismul şi rigiditatea specifice unui învăţământ bazat pe memorizare şi reproducere, lipsit de aspectele formativ-educative ce au în vedere stimularea gândirii şi a operaţiilor ei (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, concretizarea), a imaginaţiei, a creativităţii.

Pe de altă parte, metodele interactive accentuează latura formativ-educativă de dezvoltare a personalităţii atât prin oferirea de ocazii de a descoperi şi a valida în practică cunoştinţele teoretice cât şi prin oportunităţile sociale de dezvoltarea a trăsăturilor de caracter, de voinţă şi persverenţă.

Specificul *metodelor interactive de grup* este faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea elevului cu situaţia de învăţare în care acesta este antrenat, ceea ce duce la transformarea acestora în stăpânii propriilor transformări şi formări.

În condiţiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios şi o strădanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obţinerea soluţiei corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple şi variate. Interacţiunea stimulează efortul şi productivitatea individului şi este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacităţi şi limite, pentru autoevaluare. Există o dinamică intergrupală cu influenţe favorabile în planul personalităţii, iar subiecţii care lucrează în echipă sunt capabili să aplice şi să sintetizeze cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învăţând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. În acest fel se dezvoltă capacităţile elevilor de a lucra împreună ce se constituie într-o componentă importantă pentru viaţă şi pentru activitatea lor profesională viitoare. Grupul dă un sentiment de încredere, de siguranţă şi de antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariţia fricii de eşec şi curajul de a-şi asuma riscul, reducând la minim fenomenul blocajului emoţional al creativităţii. Lucrul în echipă oferă elevilor posibilitatea de a-şi împărtăşi părerile, experienţa, ideile, strategiile personale de lucru, informaţiile; interrelaţiile dintre membrii grupului, emulaţia sporesc interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învăţare.

Pe de altă parte, metodele interactive solicită anumite condiţii de timp mai îndelungat faţă de cele expozitive (de exemplu: timp de gândire acordat elevilor, timp de interrelaţionare, timp de expunerea a ideilor individuale şi comune, timp de evaluare etc.), anumite aptitudini ale elevilor de lucrul în colaborare, dorinţă de socializare, capacităţi de comunicare şi interrelaţionare, precum şi resurse materiale adecvate. Din partea profesorului, metodele didactice interactive necesită poate mai mult decât alte tipuri, un efort de proiectare şi corelare atentă a resurselor în concordanţă cu metodele, tehnicile şi forma de organizare grupală a elevilor, pentru a menţine constant şi pentru mai mult timp interesul elevilor pentru activitate.

În lipsa acestui interes de participare din partea elevilor pentru a colabora şi a lucra împreună, metodele interactive nu-şi satisfac condiţiile de eficienţă şi de eficacitate dorite. Ţinând cont că scopul interactivităţii este cel de stimulare a participării la interacţiuni şi la găsirea unor soluţii prin cooperare, mijloacele de învăţământ trebuie să se constituie în factori de sprijinire a lucrului în grup şi de stimulare a învăţării individuale şi colective. Lipsa resurselor materiale adecvate poate conduce la renunţări şi la disconfort cu efecte nedorite asupra învăţării.

Didactica constructivistă accentuează importanţa mediului învăţării, atrăgând atenţia asupra alegerii şi amenajării *locului* instruirii. În cazul activităţilor desfăşurate în grup, mobilierul trebuie să permită astel de aranjamente care să uşureze discuţiile fără a perturba activitatea celorlalţi.

Temă de reflecţie: *Ce competenţe consideraţi că sunt necesare profesorului pentru a susţine activităţi didactice interactive?*

Strategii interactive. Construcţia şi dezvoltarea grupurilor educaţionale. Repere practice de inovare a metodologiei interactive de predare-învăţare. Exemplificări de metode: mozaicul, metoda piramidei, tehnica lotus, explozia stelară, pălariile gânditoare, fishbowl, controversa creativă.

Raportul dintre *strategia didactică şi metoda didactică* evidenţiază diferenţele existente la nivelul ***timpului pedagogic*** *angajat în proiectarea şi realizarea activităţilor de*

instruire/educaţie. Astfel, *"metoda didactică* reprezintă o acţiune care vizează eficientizarea învăţării în termenii unor *rezultate imediate*, evidente la nivelul unei anumite activităţi de predare-învăţare-evaluare. *Strategia didactică* reprezintă un model de acţiune cu valoare normativă, angajată *pe termen scurt, mediu şi lung*, care integreză în structura sa de funcţionare pedagogică:
metodele, considerate "cosubstanţiale strategiilor în calitatea lor de elemente operaţionale sau tactice" (Dan Potolea, 1989, p.144);
stilurile educaţionale, de tip autoritar, permisiv sau democratic, care plasează decizia profesorului într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situaţiilor de învăţare concrete;
resursele de optimizare a activităţii"; (Sorin Cristea, 2002, pp.350-351)

Strategia este o "succesiune de etape mari prin care ajutăm elevii să dobândească o cunoştinţă sau să stăpânească o capacitate." (*Dictionnaire Encyclopedique de Pedagogie Moderne*, 1973, pp.198-199)

Strategia didactică este *modalitatea eficientă* prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaştere şi să-şi dezvolte capacităţile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele şi emoţiile, constituindu-se dintr-un *ansamblu complex şi circular de metode, tehnici, mijloace de învăţământ şi forme de organizare a activităţii, complementare*, pe baza cărora profesorul elaborează un *plan de lucru* cu elevii, în vederea realizării cu eficienţă a *învăţării*.

Considerăm ***strategiile didactice interactive de grup*** ca fiind modalităţile de organizare a activităţii prin care se favorizează schimburile interrelaţionale între participanţii la activitate prin procese interumane de cooperare şi competiţie constructivă (educat(i) – educat(i), educat(i) – profesor, educat(i) – grup), stimulând activismul subiectului în interaţiunea sa, nu numai cu ceilalţi, ci şi cu materialul de studiu (educat(i) – conţinut), prin procese de acţiune şi de transformare a informaţiei.

Directa implicare în sarcină este o condiţie a activismului şi a asigurării unei învăţări temeinice. În susţinera acestei idei, Appelbaun P. precizează faptul că "elevii învaţă mai bine atunci când le pasă despre ceea ce învaţă, când sunt direct motivaţi să realizeze un lucru, când există un scop, când există o responsabilitate şi un angajament asupra a ceea ce au de făcut." (2001, p.117). Idei similare sunt regăsite şi la E. Geissler (1977, p. 313) care consideră

esenţiale pentru formarea unui grup, următoarele trei elemente: *motivaţia* – cere rezultă dintr-un scop comun, unitar – *comunicarea* şi *aceptarea reciprocă* a membrilor.

Întrebare: *Când consideraţi că învăţarea este mai productivă, atunci când elevii lucrează singuri sau atunci când se află în grup?*

Pentru a răspunde la această întrebare, mulţi cercetători au decis să analizeze factorii care facilitează sau împiedică activitatea în grup. Iată câţiva dintre *factorii favorizanţi ai învăţării prin cooperare* (vezi Watson, 1966):
Stimularea în sarcină este îmbunătăţită datorită prezenţei altora;
Resursele grupului (de memorie, de stocare, de atenţie etc.) sunt mai bogate decât în cazurile individuale;
Există şanse mari ca printre membrii grupului să fie unul capabil să descopere soluţia;
Greşelile întâmplătoare sunt compensate: în ciuda apariţiei acestora "rezultatul general al grupului va fi mai precis decât cel al individului luat separat."
"Petele oarbe" sunt corectate. Este mai uşor să recunoşti greşelile altora decât pe cele proprii.
Stimularea apariţiei de idei noi este o rezultantă a interacţiunii cumulative, "deoarece fiecare membru dezvoltă ideile celuilalt."
Se învaţă din experienţa altora. Există multe dovezi (vezi Bandura şi Walters, 1963) că una din formele cele mai obişnuite şi mai eficiente de a învăţa este observarea activităţii altora în rezolvarea problemelor.

Dintre *factorii care îngreunează activitatea în grup* şi care fac ca uneori grupurile să fie mai puţin eficiente decât activitatea independentă, amintim următorii (vezi Watson,1966):
Opoziţia de scopuri, *interese* şi *obişnuinţe* ale membrilor poate face ca acţiunea de colaborare să fie extrem de dificilă;
Dificultăţile de comunicare tind să sporească pe măsură ce grupul creşte, iar pentru cei timizi este mai greu să participe activ atunci când grupul este mai mare;
Dificultăţile de coordonare cresc, de asemenea, pe măsură ce grupurile sunt mai mari, astfel încât este tot mai greu să se realizeze un efort comun, integrat, fără să se cheltuiască mult timp pentru rezolvarea şi prevenirea dificultăţilor de coordonare.
Distragerea şi supraestimarea care fac dificil de obţinut efortul individual concentrat, susţinut, necesar pentru învăţarea anumitor subiecte şi pentru rezolvarea problemelor;

Dependenţa excesivă de ceilalţi poate fi favorizată de activitatea în grup. Faptul că unii membri din grup se bazează pe cei mai capabili, duce la lenevire şi la evitarea propriilor responsabilităţi.

Calitatea superioară a produselor grupului este susţinută de unii cercetători fie în termeni foarte optimişti ("nivelul atins de grup depăşeşte pe cel al elevului cel mai inteligent care utilizează exclusiv mijloacele sale proprii" – G. Dubal, 1969), fie mai moderaţi ("deşi grupul este de obicei mai bun decât individul mediu, el este rareori mai bun decât cel mai bun individ" – A. P. Hare, 1962).

Comparând travaliul în grup cu cel individual, W. Doise şi G. Mugny, specifică faptul că "după natura sarcinii, după resursele individuale ale membrilor grupului şi după modul lor de interacţiune, travaliul unui grup poate fi inferior, egal sau superior celui al individului confruntat izolat cu aceeaşi sarcină." (1998, p.38).

Analizând dinamica grupului ca instument de acţiune psihosocială, Dumitru Cristea specifică faptul că se constituie "un câmp dinamic, a cărei organizare, unitate şi funcţionalitate se bazează pe interdependenţa membrilor, care suportă la rândul lor toate efectele acestora. Acest fapt deschide calea utilizării grupului ca sistem de formare şi schimbare psihosocială." (Cristea, D., p.278)
Există însă trei tipuri generale de grupuri:
grupuri de învăţare informale;
grupuri de învăţare formale;
studiu în echipă (adaptat după Johnson, D. W, Johnson, R. T. şi Smith, 1991):

Grupurile informale de învăţare sunt create ad-hoc, temporar, prin adresarea solicitării elevilor de a forma o echipă prin simpla întoarcere către colegul de bancă pentru discuta o problemă dată, pentru câteva minute. La fel de rapid pot fi create grupuri de câte 3-4 elevi pentru a rezolva o problemă, a găsi soluţii unei situaţii create ori a răspunde la o întrebare.
Profesorul poate crea oricând grupuri informale de lucru în clasă, de orice mărime, pentru a aprecia gradul de înţelegere de către elevi a unui material sau a le oferi şansa de a aplica ceea ce au învăţat ori fie doar pentru a schimba forma de organizare a colectivului în vederea creşterii motivaţiei şi trezirii atenţiei.

Grupurile formale de învăţare sunt echipe stabilite dinainte pentru a rezolva o sarcină anume, a efectua un experiment în laborator, a redacta un raport de cercetare. Elevii lucrează împreună mai mult timp (câteva zile sau săptămâni) sau până termină proiectul de cercetare.

Studiul în echipă implică derularea muncii colaborative pe o perioadă lungă de timp (chiar şi un semestru). Echipele îşi stabilesc regulile şi responsabilităţile, precum şi planul de lucru. Activitatea e bazată pe cooperarea între membri şi pe sprijin reciproc. Evaluarea finală se face de obicei oferind tuturor membrilor echipei acelaşi calificativ ce rezultă din măsurarea şi aprecierea rezultatului colectiv. Acest fapt stimulează conlucrarea şi ajutorul reciproc şi nu încurajează competiţia în interiorul echipei, ci între echipe.

Metodele interactive de grup determină şi stimulează munca colaborativă desfăşurată de cei implicaţi în activitate (elevii), în cadrul căreia, toţi "vin" (participă) cu ceva şi nimeni nu "pleacă" cu nimic. Profitul este atât al grupului (soluţionarea problemei, găsirea variantei optime), cât şi al fiecărui individ în parte (rezultatele obţinute, efectele apărute în planurile cognitiv, emoţional-afectiv, comportamental; o învăţare nouă)

Interactivitatea presupune atât *competiţia* – definită drept "forma motivaţională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalţi pentru dobândirea unei situaţii sociale sau a superiorităţii" – cât şi *cooperarea* care este o "activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalţi pentru atingerea unui ţel comun" (Ausubel, 1981) Ele nu se sunt antitetice; ambele implică un anumit grad de interacţiune, în opoziţie cu comportamentul individual.

Întrebare: *Analizaţi ce diferenţe apar în interacţiunea dintre elevi şi în calitatea procesului de învăţare, datorită relaţiilor de colaborare sau a celor competitive dintre ei?*

Lecţia de predare-învăţare trebuie să devină "*o aventură a cunoaşterii*" în care copilul este provocat să participe după puterile proprii, întâlnind probleme şi situaţii de învăţare menite să-l determine să le analizeze, să le examineze, descoperind soluţii plauzibile. Rolul profesorului constă mai mult în cel de stimulare şi dirijare, iar motivaţia activităţii reiese din *paticiparea entuziastă a cadrului didactic.* Elevul e implicat atât în procesul de predare, de învăţare şi de evaluare, iar disciplina devine autodisciplină a muncii şi interesului, asigurată de satisfacţia cooperării. „Procesul de învăţare ar trebui să fie distractiv" – afirmă J. Olsen şi Th. W. Nielsen (2009), folosind o metodologie adaptată, diversă şi incitantă. „Dacă învăţarea

nu e distractivă – completează autorii – vom face eforturi imense, atât elevii, cât şi noi, profesorii."

Învăţământul modern preconizează o metodologie axată pe acţiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenţei, ale imaginaţiei şi creativităţii. Structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acţiune coordonată.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice şi a căutării de noi variante pentru a spori eficienţa activităţii instructiv-educative din şcoală, prin directa implicarea a elevului şi mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit afirmă: "Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de reţetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferenţa etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învăţământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel iniţiativei şi originalităţii individuale sau colective de regândire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului de toate gradele. În fond creaţia, în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reînnoire şi îmbunătăţire a condiţiilor de muncă în instituţiile şcolare." (1997, p. 44)

Propunem în continuare câteva exemple de metode ce stimulează schimburile interactive dintre participanţii la activitate cu efecte formativ-educative asupra dezvoltării personalităţii elevilor.

Metoda MOZAICULUI (JIGSAW)

Metoda mozaicului (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic) este bazată pe învăţarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină "expert". El are în acelaşi timp şi responsabilitatea transmiterii informaţiilor asimilate, celorlalţi colegi.

Etape şi faze:

Pregătirea materialului de studiu:

Profesorul stabileşte tema de studiu şi o împarte în 4 sau 5 ***sub-teme***. Realizează o *fişă-expert* în care trece cele 4 sau 5 sub-teme propuse şi care va fi oferită fiecărui grup.

Organizarea colectivului în echipe de învăţare de câte 4-5 elevi (în funcţie de numărul lor în clasă). Fiecare elev din echipă, primeşte un număr de la 1 la 4-5 şi are ca sarcină să studieze în mod independent, sub-tema corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină expert în problema dată.

Faza independentă:
Fiecare elev studiază sub-tema lui, citeşte textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

Constituirea grupurilor de experţi:
După ce au parcurs faza de lucru independent, experţii cu acelaşi număr se reunesc, constituind grupe de experţi pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învăţare iniţiale şi se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema cu numărul1. La fel procedează şi ceilalţi elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experţi are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici.

Faza discuţiilor în grupul de experţi:
Elevii prezintă un *raport individual* asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuţii pe baza datelor şi a materialelor avute la dispoziţie, se adaugă elemente noi şi se stabileşte modalitatea în care noile cunoştinţe vor fi transmise şi celorlalţi membri din echipa iniţială. Fiecare elev este membru într-un grup de experţi şi face parte dintr-o echipă de învăţare. Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experţi trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc. Scopul comun al fiecărui grup de experţi este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învăţări şi a predării şi învăţării colegilor din echipa iniţială.

Reîntoarcerea în echipa iniţială de învăţare.
Faza raportului de echipă:
Experţii transmit cunostinţele asimilate, reţinând la rândul lor cunoştinţele pe care le transmit colegii lor, experţi în alte sub-teme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoţită de suporturi audio-vizuale, diverse materiale. Specialiştii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot

ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulaţi să discute, să pună întrebări şi să-şi noteze, fiecare realizându-şi propriul plan de idei.

Evaluarea

Faza demonstraţiei:
Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învăţat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fişă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Întrebare: *Care credeţi că sunt avantajele şi dezavantajele acestei metode aplicată la disciplina d-voastră?*

Metoda *PIRAMIDEI*
Metoda "piramidei" sau metoda "bulgărelui de zăpadă" are la bază *împletirea activităţii individuale cu cea desfăşurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor*. Ea constă în încorporarea activităţii fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluţionarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Fazele de desfăşurare a metodei piramidei:
Faza introductivă: profesorul expune datele problemei în cauză;
Faza lucrului individual: elevii lucrează pe cont propriu la soluţionarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat.
Faza lucrului în perechi: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor şi, în acelaşi timp, se notează dacă apar altele noi.
Faza reuniunii în grupuri mai mari. De obicei se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanţi, compuse din grupele mai mici existente anterior şi se discută despre soluţiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluţionate.
Faza raportării soluţiilor în colectiv. Întreaga clasă, reunită, analizează şi concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toţi participanţii şi pentru a fi comparate. Se lămuresc şi răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul conducătorului (profesorul);

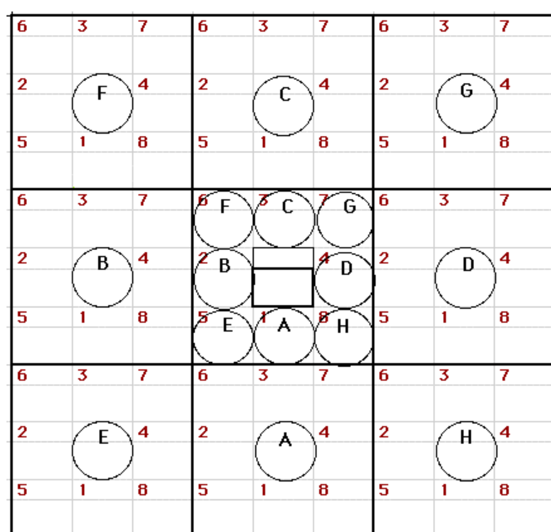
Faza decizională. Se alege soluţia finală şi se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate şi asupra participării elevilor/studenţilor la activitate.

Întrebare: *Care credeţi că sunt avantajele şi dezavantajele acestei metode aplicată la disciplina d-voastră.*

Ca şi celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi şi în colectiv, metoda piramidei are *avantajele* stimulării învăţării prin cooperare, al sporirii încrederii în forţele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici şi apoi în colectiv. Dezvoltă capacitatea de a emite soluţii inedite la problemele şi sarcinile apărute, precum şi dezvoltarea spiritului de echipă şi întrajutorare.
Dezavantajele înregistrate sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care şi cât de însemnată a fost contribuţia fiecărui participant. (vezi capitolul dedicat reducerii „fenomenului de complezenţă" şi cel al „lenii sociale")

Tehnica *LOTUS (Floarea de nufăr) (LOTUS BLOSSOM TECHNIQUE)*[*]
Tehnica florii de nufăr presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se vor construi câte alte noi 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuiesc dezvoltate conexiuni noi şi noi concepte.
Etapele tehnicii florii de nufăr:
Construirea diagramei, conform figurii;

* Adaptat după "*Thinkpak*" de Michael Michalko, publicat de Ten Speed Press, 1994



Scrierea temei centrale în centrul diagramei;

Participanţii se gândesc la ideile sau aplicaţiile legate de tema centrală. Acestea se trec în cele 8 "petale" (cercuri) ce înconjoară tema centrală, de la A la H, în sensul acelor de ceasornic;

Folosirea celor 8 idei deduse, drept noi teme centrale pentru celelalte 8 cadrane. ("flori de nufăr").

Etapa construirii de noi conexiuni pentru cele 8 noi teme centrale şi consemnarea lor în diagramă. Se completează în acest mod cât mai multe cadrane. ("flori de nufăr").

Etapa evaluării ideilor. Se analizează diagramele şi se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ şi cantitativ. Ideile emise se pot folosi ca sursă de noi aplicaţii şi teme de studiu în lecţiile viitoare.

Tehnica Lotus poate fi aplicată cu succes atât la şcolarii mici cât şi la adolescenţi şi adulţi. Este compatibilă cu multe domenii de activitate şi poate fi un excelent mijloc de stimulare a creativităţii elevilor şi de activizare a energiilor, capacităţilor şi structurilor cognitive la diferite obiecte de învăţământ. Este o modalitate de lucru în grup cu mari valenţe formativ-educative.

Aplicaţie: *Realizaţi un LOTUS individual pe o temă specifică domeniului d-voastră. Încercaţi să copletaţi cât mai multe „petale". Amintiţi-vă ce spunea Einstein: „Imaginaţia e mai importantă decât cunoaşterea."*

EXPLOZIA STELARĂ (Starbursting)

Explozia stelară (eng. "star" = stea; eng. "burst" = a exploda), este o metodă nouă de dezvoltare a creativităţii, similară brainstormingului.

Începe din centrul conceptului şi se împrăştie în afară, cu întrebări, la fel ca o explozie stelară.

Cum se procedează:

Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie şi se înşiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: ***Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?.***

Lista de întrebări iniţiale poate genera altele neaşteptate care, posibil, solicită o şi mai mare concentrare pentru a răspunde la ele.

Scopul metodei este de a obţine cât mai multe întrebări şi astfel cât mai multe conexiuni înte concepte. Este o modalitate de stimulare a creativităţii individuale şi de grup.

Organizată în grup, explozia stelară facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, aşa cum brainstormingul dezvoltă construcţia de idei pe idei.

Etapele metodei:

Propunerea unei probleme;

Organizarea colectivul în grupuri preferenţiale;

Munca în echipă pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări şi cât mai diverse.

Comunicarea rezultatelor muncii de grup.
Evidenţierea celor mai interesante întrebări şi aprecierea muncii în cooperare.

Facultativ, se poate proceda şi la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.
Metoda exploziei stelare este uşor de aplicat oricărei vârste şi unei palete largi de domenii. Nu este costisitoare şi nici nu necesită explicaţii amănunţite. Participanţii se prind repede în joc, acesta fiind pe de o parte o modalitate de relaxare şi, pe de altă parte, o sursă de noi descoperiri.

Aplicaţie: *Creaţi un set de întrebări pornind de la cele mai simple către cele complexe, pe o temă specifică domeniului d-voastră. Propuneţi acest exerciţiu şi elevilor.*

Metoda *PĂLĂRIILOR GĂNDITOARE* ("Thinking hats" – Edward de Bono)

Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativităţii participanţilor care se bazează pe interpretarea de roluri în funcţie de pălăria aleasă. Sunt 6 *pălării gânditoare,* fiecare având câte o culoare: alb, roşu, galben, verde, albastru şi negru. Membrii grupului îşi aleg pălăriile şi vor interpreta astfel rolul precis, aşa cum consideră mai bine. Rolurile se pot inversa, participanţii sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. Culoarea pălăriei este cea care defineşte rolul. Astfel:
Pălăria albă: Oferă o privire obiectivă asupra informaţiilor, este neutră, este concentrată pe fapte obiective şi imagini clare, stă sub semnul gândirii obiective.
Pălăria roşie: Dă frâu liber imaginaţiei şi sentimentelor, oferă o perspectivă emoţională asupra evenimentelor. Roşu poate însemna şi supărarea sau furia, descătuşarea stărilor afective.

Pălăria neagră: Exprimă prudenţa, grija, avertismentul, judecata. Oferă o pespectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situaţiei în discuţie. Este perspectiva gândirii negative, pesimiste.

Pălăria galbenă: Oferă o pespectivă pozitivă şi constructivă asupra situaţiei. Culoarea galbenă simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul. Este gândirea optimistă, constructivă pe un fundament logic.

Pălăria verde: Exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă. Este verdele proaspăt al ierbii, al vegetaţiei, al abundenţei, simbol al fertilităţii, al producţiei de idei noi, inovatoare.

Pălăria albastră: Exprimă controlul procesului de gândire. Albastru e rece, este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător şi atotcunoscător ce supraveghează şi dirijează bunul mers al activităţii Reprezintă preocuparea de a controla şi de a organiza.

Participanţii trebuie să cunoască foarte bine semnificaţia fiecărei culori şi să-şi reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea, ceea ce induce culoarea fiecăreia.

Temă de reflecţie: *Identificaţi sub care pălărie vă simţiţi „în pielea d-voastră" şi care rol se opune sistemului propriu de gândire. Experimentaţi schimbarea rolurilor pentru un interval de timp, încercând să priviţi o problemă care vă preocupă, din perspectiva opusă cele cu care v-aţi obişnuit.*

CONTROVERSA CREATIVĂ

Este o metodă bazată pe interpretare de roluri interschimbabile de susţinere pro şi contra a argumentelor pe o temă dată. „Iniţiată de David şi Roger Johnson (1982), controversa creativă presupune divizare colectivului în microgrupuri care să conţină fiecare câte patru persoane. În fiecare microgrup doi dintre participanţi trebuie să susţină cu fermitate o poziţie într-un caz controversat, în timp ce ceilalţi doi vor susţine poziţia diametral opusă. Subiecţii se documentează în prealabil asupra temei aflate în discuţie." (I.-O. Pânişoară, 2007, p. 227)

Întrebare: *Care credeţi că sunt avantajele şi dezavantajele acestei metode aplicată la disciplina d-voastră.*

Tehnica acvariului (FISHBOWL)

Numită şi *teatru în cerc,* tehnica acvariului presupune îmbinarea a două ipostaze: cea de observator (auditoriul exterior) şi cea de participant la discuţiile iniţiate de cei care ocupă locurile din centrul încăperii. Observatorii şi cei care discută sunt aşezaţi în două cercuri concentrice. In mijloc sunt cei care dezbat problemele puse în discuţie, în timp ce cei din cercul exterior ascultă, îşi notează propriile idei, observaţii. Ei pot alege să participe la discuţie, schimbând locul şi aşezându-se alături de cei din cercul central. Acest „demers didactic presupune transpunerea subiecţilor atât în rolul de participanţi activi la o dezbatere, cât şi în cel de observatori ai interacţiunilor care se produc." (I.-O. Pânişoară, 2007, p. 1127)

Pe măsură ce problemele discutate îşi găsesc soluţiile, activitatea poate continua prin schimbarea poziţiei subiecţilor: cei din cercul interior trec în cercul exterior ca obsevatori, iar cei care au urmărit discuţiile devin direct implicaţi în noua activitate.

Întrebare: Care credeţi că sunt avantajele şi dezavantajele acestei tehnici aplicată la disciplina d-voastră.

Aplicaţie: Analizaţi în ce măsură metodele şi tehnicile descrise mai sus stimuleaza motivaţia pentru învăţare, sprijină construirea unor strategii de gândire, dezvoltă creativitatea elevilor şi îi sprijină în procesul de acumulare de noi informaţii.

Bifaţi, în tabelele următoare, răspunsurile d-voastră pentru fiecare metodă/tehnică:

Mozaicul	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
stimuleaza motivaţia pentru învăţare				
sprijină construirea unor strategii de gândire				
dezvoltă creativitatea elevilor				
sprijină în procesul de acumulare de noi informaţii				

Metoda piramidei	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
stimuleaza motivaţia pentru învăţare				
sprijină construirea unor strategii de gândire				

dezvoltă creativitatea elevilor				
sprijină în procesul de acumulare de noi informaţii				

Tehnica lotus	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
stimuleaza motivaţia pentru învăţare				
sprijină construirea unor strategii de gândire				
dezvoltă creativitatea elevilor				
sprijină în procesul de acumulare de noi informaţii				

Explozia stelară	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
stimuleaza motivaţia pentru învăţare				
sprijină construirea unor strategii de gândire				
dezvoltă creativitatea elevilor				
sprijină în procesul de acumulare de noi informaţii				

Pălariile gânditoare	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
stimuleaza motivaţia pentru învăţare				
sprijină construirea unor strategii de gândire				
dezvoltă creativitatea elevilor				
sprijină în procesul de acumulare de noi informaţii				

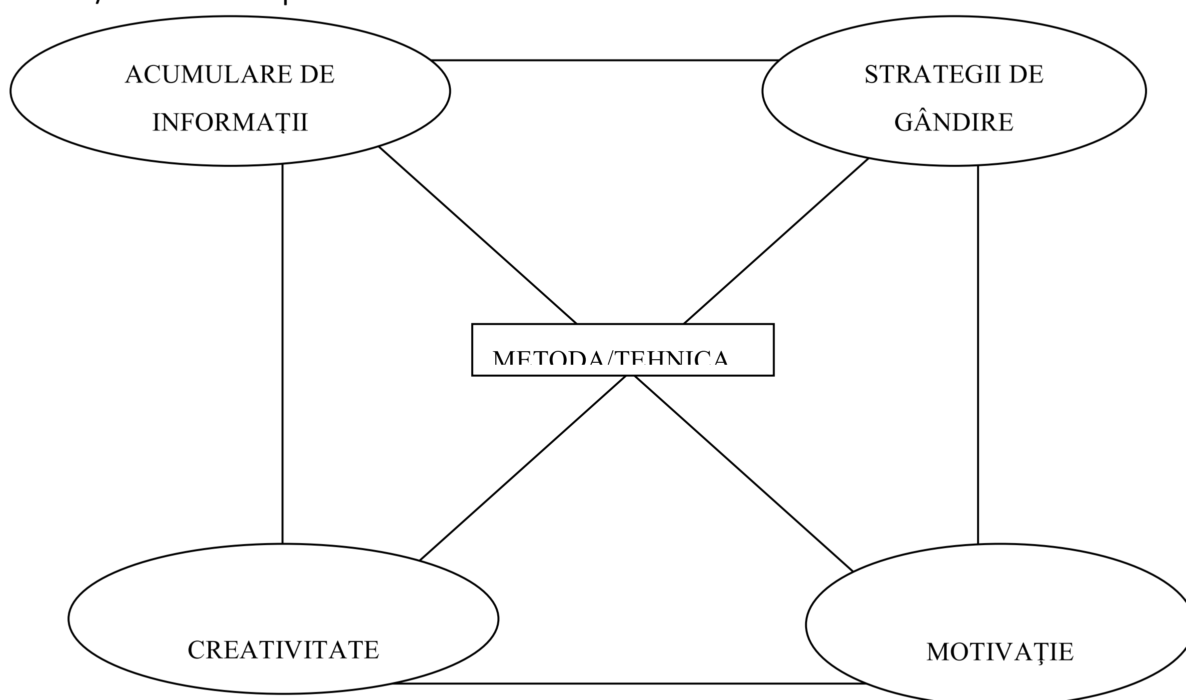
Controversa creativă	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
stimuleaza motivaţia pentru învăţare				
sprijină construirea unor strategii de gândire				
dezvoltă creativitatea elevilor				
sprijină în procesul de acumulare de noi informaţii				

Fishbowl	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%

stimuleaza motivaţia pentru învăţare				
sprijină construirea unor strategii de gândire				
dezvoltă creativitatea elevilor				
sprijină în procesul de acumulare de noi informaţii				

Analizând răspunsurile obţinute, formulaţi opinii cu privire la modalităţile de organizare a activităţilor d-voastră pentru ca aspectele informativ-formative precizate mai sus să fie cât mai aproape de nivelul maxim.

Încadraţi opiniile d-voastră în graficul de mai jos, potrivind în cele 4 spaţii ale pătratului metoda/tehnica corespunzătoare:



Comunicarea în cadrul metodelor tradiţionale şi complementare de evaluare. Managementul autaoevaluării elevului.

Corelarea strategiilor didactice de predare şi învăţare cu cele de evaluare s-a dovedit a fi esenţială pentru buna desfăşurare a activităţii instructive–educative din şcoală. Comunicarea eficientă se poate manifesta atât în aprecierea procesului de învăţare desfăşurat de elev, cât şi a rezultatelor muncii sale.

Evaluarea reprezintă totalitatea activităţilor prin care *se colectează, organizează şi interpretează* datele obţinute în urma folosirii unor *metode, tehnici şi instrumente de măsurare şi apreciere*, în conformitate cu *obiectivele şi strategia adoptată*, în funcţie de *conţinutul şi grupul de lucru* vizat, în scopul emiterii unei *judecăţi de valoare* pe care se bazează adoptarea unei *decizii* în plan educaţional.

Întrebare: *Corelarea strategiilor didactice de predare şi învăţare cu cele de evaluare s-a dovedit a fi esenţială pentru buna desfăşurare a activităţii instructive – educative din şcoală Care din cele trei procese: predare, învăţare, evaluare consideraţi că este mai important în cadrul şcolii?*

Întrebare complementară: De ce vine elevul la şcoală?

Prin îndeplinirea cu eficienţă a funcţiilor sale, evaluarea asigură premisele desfăşurării în condiţii optime, a proceselor de predare şi învăţare în clasă. Interrelaţia care se realizează între cele trei procese creează un circuit continuu, conform căruia nu putem înfăptui unul dintre ele fără a ţine cont de celălălalt:

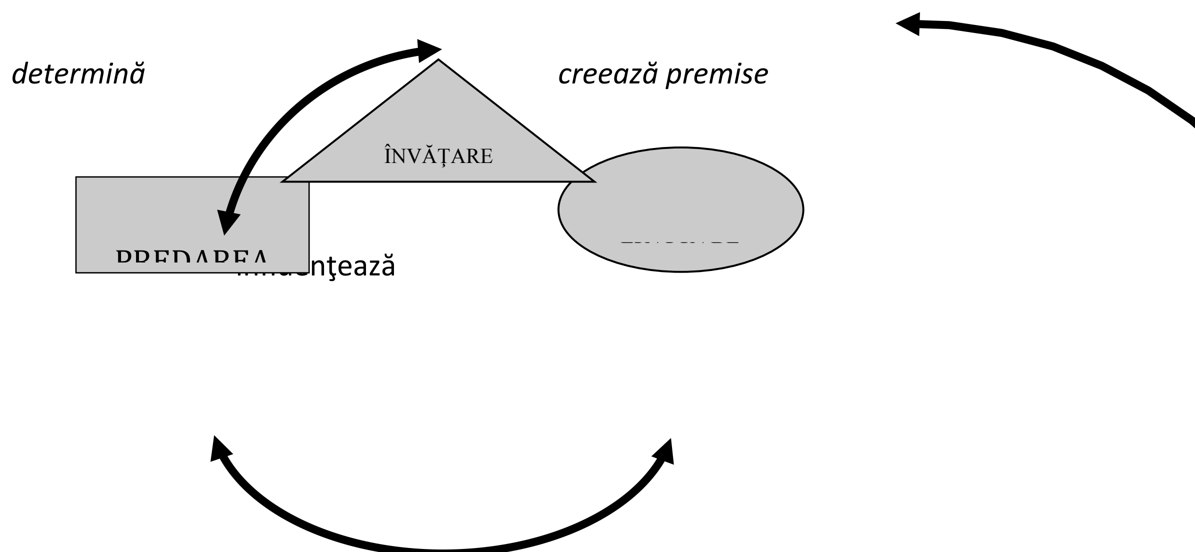


Fig. nr. 1: Relaţia predare-învăţare-evaluare

Strategiile de evaluare permit atât cadrului didactic cât şi elevului cunoaşterea gradului şi măsurii în care au fost îndeplinite finalităţile propuse. Eficienţa proceselor de predare şi învăţare depind de corectitudinea şi de promptitudinea cu care se realizează actele evaluative. De aceea am considerat necesară abordarea problematicii strategiilor didactice în mod unitar, din perspeciva celor trei procese, esenţiale pentru buna desfăşurare a activităţii didactice.

Apare astfel necesitatea accentuării preocupărilor care urmăresc dezvoltarea capacităţii elevilor de (auto)evaluare, în condiţiile desfăşurării unui dialog deschis între profesor şi elev. În plus aceste noi preocupări au ca scop dezvoltarea unei învăţări creative menite să formeze oameni inovatori şi nu repetitivi, conştienţi de propriile capacităţi, îndrumaţi de un educator care este la rândul lui un autoformator.

În practica şcolară s-au îmbunătăţit metodele şi tehnicile de evaluare în scopul realizarii unor corelaţii eficiente între predare – învăţare –evaluare şi pentru a atinge dezideratele propuse. Acţiunea de evaluare instrumentează o serie de metode variate după obiectul de studiu:
metode cantitative, bazate pe tratarea statistică a nivelului de cunoştinţe şi competenţe;
metode calitative care furnizează interpretări mai ales atunci când se introduce un demers de tip expertiză;

Dorind să-şi îmbunătăţească practica evaluării, cadrul didactic recurge la alternarea metodelor şi instrumentelor de evaluare tradiţionale (probe scrise, probe orale, probe practice) cu cele complementare (observarea sistematică şi directă a elevului, investigaţia, interviul) şi active (lucrări de laborator, proiectul de cercetare, portofoliul, studiul de caz, jurnalul reflexiv, hărţile conceptuale).

Metode tradiţionale de evaluare	**Metode complementare de evaluare**
Reprezintă o căutare a obiectivităţii şi a modalităţilor ştiintifice de evaluare cu proceduri standard. Accentul se pune pe *profesorul-evaluator*.	Sunt privite ca parte integrantă a procesului de dezvoltare şi schimbare şi implică *judecata reflexivă*

Sunt interesate mai mult de măsurarea *aspectelor cantitative.* Aspectele calitative fiind dificil de măsurat tind să fie ignorate.	Sunt centrate pe dialog, *pe cercetarea calitativă* mai mult decât pe măsurarea cantitativă;
Au un grad înalt de *control managerial* al procesului de evaluare de către evaluator, singurul care pune întrebările. Elevul se supune procesului evaluativ, profesorul fiind cel care deide *când, cum* şi *ce* se evaluează.	Funcţia principală este de *energizare din interior* a procesului, depăşind concepţia prin care evaluarea este un proces de control care acţionează din exteriorul procesului de învăţare.Elevul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea şi consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu elevii rezultatele şi le face recomandări.
Nu exista o cooperare între evaluator şi elev privind modalităţile de evaluare; din acest motiv profesorul evaluator poate fi perceput negativ	Rolul evaluatorului este cel de *facilitator* din interior al procesului de învăţare mai mult decât un observator neutru. El uşurează învăţarea şi evaluarea, plecând de la premiza că evaluarea îndeplineşte funcţii mai degrabă de ameliorare şi de corectare decât de sancţionare şi de speculare a greşelilor.

Din punct de vedere al comunicării educaţionale, scopul evaluării trebuie să încline balanţa mai mult asupra dezvoltării capacităţii de a *reflecta critic* asupra eficacităţii activităţii personale şi colective (atunci când se lucrează în echipă) şi de a o îmbunătăţi printr-o permanentă autoevaluare.

Evaluarea şcolară dialogată şi participativă este un proces în care trebuie negociate şi consensuate diferitele interese, valori şi puncte de vedere, între profesor şi elev. Procesul tehnicist, bazat pe o concepţie directivistă în evaluare, legitimează rolul şi puterea profesorului asupra elevului, limitând relaţiile interpersonale. Elevul are un rol pasiv, iar evaluarea este centrată pe rezultatele muncii sale*.* ***Evaluarea participativă, consensuală,*** are la bază responsabilitatea împărtăşită între elev şi profesor. Se pune accentul pe interactivitate, pe cooperare, pe colaborare şi pe procesulul învăţării. Elevul, ca evaluator, învaţă să cunoască şi îşi construieşte învăţarea.Este stimulat activismul şi implicarea atât în procesele de învăţare cât şi în cele de elaborare a criteriilor şi indicatorilor de evaluare.

Realizarea ***evaluării formative*** *"presupune din partea* ***profesorului*** *un rol din ce în ce mai activ* în învăţare. El trebuie să supravegheze activitatea elevilor, să comenteze explicaţiile acestora şi să-i orienteze diferentiat pe cei care comit erori sau întâmpină dificultăţi" (I.T. Radu, 2000, p. 159)

Pentru a exprima mai bine funcţia sa prioritară - aceea de a-l ajuta pe elev – ***evaluarea formativă*** primeşte de la autorul G. Nunziati (1990) calificativul de ***formatoare.***

Evaluarea formativă, creează lumină asupra procesului de desfăşurat în clasă, fiind centrată pe intervenţia profesorului către elev. Ea relevă răspunsuri din partea elevului, la intervenţia profesorului. ***Evaluarea formatoare*** *vine către* ***elev*** *şi iniţiativa îi aparţine*. Daca ***evaluarea formativă*** facilitează învăţarea, iar cadrul didactic orientează şi conduce elevul, în cadrul ***evaluarii formatoare*** iniţiativa de învăţare şi implicit de evaluare aparţine elevului care reflectă asupra rezultatelor activităţii sale. Profesorul îi urmăreşte evoluţia, oferindu-i sprijin şi îndrumare.

Temă de reflecţie*: Pornind de la următorul citat, analizaţi din perspectiva domeniului d-voastră ce presupune "negocierea" în evaluare?*

"Versiune modernă a vechiului contract de muncă individual, evaluarea formatoare îi înfăţişează elevului diferite obiective ale învăţării. Acestea din urmă fac însă, pe de o parte, obiectul unei negocieri între profesor şi elev, ceea ce constituie o primă condiţie pentru îmbunătăţirea învăţării; pe de altă parte, elevului i se oferă două posibilităţi: să abordeze învăţarea pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop, de un produs, şi să reflecteze la mijloacele, metodele şi criteriile de realizare a obiectului finit. Urmele ***evaluării formatoare*** *a unei competenţe vor fi deci, pe de o parte, etapele sau obiectivele intermediare prin care elevul a hotărât să treacă şi, pe de altă parte, lista metodelor sau instrumentelor pe care le va utiliza sau pe care le-a utilizat (criterii de realizare). Accentul cade, în acest model, pe reperarea de către elev a criteriilor de realizare. Acesta este şi principala dificultate de ordin pedagogic"(Genevieve Meyer, 2000)*

Evaluarea formativă nu garantează de la sine că elevul a învăţat, deoarece vine din afara sa.

Rolul său prioritar este cel de reglare a activităţii cu ajutorul profesorului.

Evaluarea formatoare este mult mai eficientă pentru că vine din propria iniţiativă a celui care învaţă, acesta implicându-se în realizarea unor materiale cu scop evaluativ, sporindu-şi în acelaşi timp capacităţile de autoevaluare. Pentru acesta este necesar ca profesorul să deţină o serie de tehnici prin care să-i înveţe pe elevi să înveţe, modalitaţi prin care elevul să se simtă activ şi să-şi poata evalua propriile activităţi. ***Evaluarea formatoare*** are rol de

reglare şi autoreglare a activităţii cu sprijunul ambilor parteneri ai acţiunii educaţionale, având un caracter interactiv. ***Evaluarea formatoare*** îl ajută pe elev să înveţe cerându-i să anticipeze.

Întrebare: *Când profesorul poate fi mulţumit de evaluarea efectuată?*

Răspunsul ar putea înregistra următoarele aspecte:
când rezultatele sunt conforme cu obiectivele;
dacă elevul înţelege mai bine cum trebuie să înveţe;
dacă are în vedere procese de co-evaluare;
dacă elevii au dobândit cunoştinţele necesare şi au posibilitatea de a-şi îmbunătăţii activitatea pentru a evita erorile;
dacă elevul poate reflecta asupra propriilor rezultate, realizând autoevaluarea procesului de învăţare, a activităţii desfăşurate şi a rezultatelor obţinute;
dacă elevul e conştient de existenţa mai multor perspective şi e deschis variantelor noi de activitate;
dacă evaluarea nu induce stres participanţilor;
dacă elevii vor să fie din nou evaluaţi;
dacă evaluarea a contribuit la dezvoltarea capacităţii de comunicare şi de autoevaluare;

Factori perturbatori/Erori de evaluare

Erorile subiective de evaluare se manifestă prin distorsionarea relaţiei dintre:
- nivelul real al performanţelor elevilor şi
- nivelul calificativului, notei sau punctajelor acordate de evaluator.

EFECTUL HALO
A fost descris pentru prima dată de Thorndike (1920) şi constă în părerea bună deja formată a profesorului despre un elev sau un colectiv de elevi în ceea ce priveşte potenţialul lui de învăţare, gradul de motivaţie, nivelul de reuşită, performanţele. Din acest motiv consecinţele ale efectului halo sunt: tendinţa evaluărilor de a rămâne constante, chiar dacă nivelul performanţelor evaluate înregistrează variaţii, globalizarea evaluării pe ansamblul

criteriilor de evaluare, tendinţa de a acorda aceleaşi calificative pentru toate caracteristicile evaluate, chiar dacă prestaţia elevului nu este egală în raport cu fiecare din criteriile de evaluare.

Întrebare: *În ce măsură vă influenţează în procesul de evaluare, notele din catalog, pe care le-a obţinut un elev la altă materie?*

EFECTUL DE ANTICIPAŢIE (PYGMALION)

Cunoscut şi ca efectul „oedipian”, este asemănător efectului halo, dar în sens negativ, expectaţiile fiind nefavorabile. Antrenează subaprecierea performanţelor prezente ale elevului în concordanţă cu părerea negativă a profesorului, formată în legătură cu rezultatele anterioare ale acestuia. Neîncrederea profesorului în posibilităţile de învăţare ale elevilor contribuie la formarea unei „imagini de sine” nefavorabile elevilor, conducând la neîncrederea în capacitatea lor de a îndeplini cerinţele şcolare. (v. I.T. Radu, 1999, p.291)

Întrebare: *Aţi avut vreodată convingerea că un elev (normal dezvoltat fizic şi intelectual) nu poate răspunde cerinţelor şcolare, indiferent de străduinţa profesorului?*

EFECTUL DE CONTRAST

Se manifestă atunci când ne raportăm la grupul din care face parte elevul. Efectul de contrast are în vedere poziţia pe care o ocupă acesta sau lucrarea lui faţă de prestaţia unui alt elev sau faţă de grupul din clasă. Cu cât diferenţa este mai mare (contrastantă) cu atăt evaluatorul tinde să subaprecieze elevul/lucrarea mai slabă şi să supraaprecieze elevul/lucrarea mai bună, comparându-le.

Temă de reflecţie: În cazul mutării unui elev de la o şcoală la alta se pot ivi următoarele situaţii:

într-un colectiv de copii buni la învăţătură, elevul nou poate să fie perceput ca fiind slab pregătit;

într-un colectiv de copii cu rezultate medii sau slabe la învăţătură, acelaşi elev poate să fie perceput ca fiind foarte bun;

Cum se poate realiza o apreciere obiectivă în aceste situaţii?

EFECTUL DE ORDINE

Se manifestă atât la evaluările orale cât şi la cele scrise. Are în vedere ordinea în care urmează elevii la examenul oral sau ordinea în care sunt corectate lucrările scrise. De exemplu: un elev pare că ştie mai puţin dacă intră la examen după un elev care a răspuns foarte bine şi invers.

EFECTUL DE CONTAMINARE

Evaluările prezente sunt influenţate de cele anterioare. O lucrare foarte bună sau foarte slabă, întâlnită într-un pachet de lucrări scrise, perturbă corespondenţa dintre notele acordate până atunci şi cele care urmează. În altă situaţie profesorul ţine cont de notele acordate (în catalog) aceluiaşi elev de către alţi profesori la materii diferite.

Întrebare: *Cum pot fi remediate efectul de ordine şi efectul de anticipaţie?*

EROAREA LOGICĂ

Se mai numeşte şi eroarea constantă şi se produce atunci când profesorii, în mod diferit, ţin cont în notare şi de alte aspecte, independente de barem cum ar fi corectitudinea exprimării, respectarea reguluilor ortografice şi de punctuaţie, estetica lucrării, scris ordonat.

Întrebare: *În ce măsură v-a influenţat caligrafia unei lucrări în aprecierea unei lucrări? A-ţi întâlnit tendinţa de a diferenţia prin punctajul acordat, două lucrări care răspund aceluiaşi barem, dar diferă prin aspectul estetic?*

EROAREA PRIN ASEMĂNARE

Se exprimă prin indulgenţa manifestată faţă de aspectele negative în care educatorii se regăsesc pe ei înşişi. Este un efect care decurge din tendinţa de autodisculpabilizare a evaluatorului.

EROAREA PRIN CONTRAST

Se referă la aprecierea mai severă a unor însuşiri pe care le posedă evaluatorul , dar care sunt deficitare la cel evaluat.

EFECTUL BLÂND

Are în vedere aprecierea mai indulgentă faţă de subiecţii mai bine cunoscuţi de evaluator ori mai simpatici, comparativ cu aprecierea mai severă a celor mai puţin cunoscuţi

Aplicaţie: *Plecând de la analiza ultimilor trei erori de evalure, propuneţi modalităţi eficiente de depăşire a neajunsurilor acestora.*

EROAREA DE GENEROZITATE

Apare din nevoia de a muşamaliza rezultatele reale şi de a prezenta o situaţie mai bună decât cea reală în cazul unor evaluari externe, cum ar fi inspecţiile, rapoartele de clasă sau de şcoală etc.

NOTAREA STRATEGICĂ

Se manifestă prin tendinţa de a subaprecia prestaţiile elevilor în prima parte a anului şcolar. Pleacă de la prejudecata că notele mari nu întreţin interesul şi motivaţia elevilor, generând automulţumirea. Potrivit acestei mentalităţi, „elevii trebuie ţinuţi sub tensiunea exigenţelor vieţii şcolare, a căror împlinire şi-ar avea suportul în nemulţumirea faţă de rezultatele obţinute” (I.T. Radu, 1999, p. 289) Acest tip de notare întreţine învăţarea de frică. Concepţia unanim acceptată este că nota 10 este doar a profesorului.

NOTAREA SANCŢIUNE

Constă în acordare notelor mici în catalog drept pedeapsă pentru atitudini indisciplinate ori fapte nepermise, cum ar fi absenţe, şoptitul, gălăgia etc. Acest fapt constituie o eroare deoarece nu are legătură cu nivelul de pregătire a elevului la materia respectivă.

NOTAREA SPECULATIVĂ

Constă în specularea unor situaţii în care un elev (sau o clasă) înregistrează o lacună sau o eroare de înţelegere izolată, pentru a da o “lecţie” pentru că “l-a prins pe picior greşit”.
În acest caz s-ar impune reînvăţare subiectului respectiv.

Aplicaţie: Apreciaţi în ce măsură notarea strategică, notarea sancţiune sau notarea speculativă sunt practici mai des sau mai rar întâlnite în sistemul şcolar şi ce efecte au acestea asupra procesului de învăţare desfăşurat de elev.

Cadrul didactic se află astfel într-o rețea complexă de comunicare prin prisma căreia ar trebui să construiască cu elevul atât prin metodele utilizate, managementul clasei de elevi sau prin modul în care face evaluarea o relație de încredere, consistentă și capabilă să ofere certitudinea unei noi perspective pentru învățământul românesc.

---

i Delia Goia, Mirela Şaupe, Ana Bulai et al., Competenţe în Comunicare, Performanţă în Educaţie. Raport de diagnoză, Univeristatea de Artă Teatrală şi Cinematografică "I.L. Caragiale", 2011

Bibliografie

Charles, C.M. (1992). Building Classrom Discipline. New York: Longman

Daniels, A. (2007). Managementul performanţei, Iași: Polirom.

Dinkmeyer, D, Dreikurs, R. (2000) Encouraging Children to Learn. NY: Brunner-Routledge

Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (eds.)(2006) Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues. NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Forsyth, D.R. (1983). An Introduction to Group Dynamics. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Gamble, T.K.; Gamble, M. (1993), Communication Works. New York: McGraw-Hill.

Goodall Jr., L. (1990). Small group communication in organization. IA: Wm.C. Brown Publishers.

Guasco, M. P., Robinson, P. R. (2007) Principles of negotiation: strategies, tactics, resolution. Entrepreneur Media.

Gueguen, N. (2006) Psihologia consumatorului. Iași: Polirom.

Harvard Business Essentials: Negotiation (2003) Boston: Harvard Business Press

Hellriegel, D.; Slocum, J.; Woodman, R. (1992). Organizational Behaviour. U.S.A.:West Publishing Company.

Hill, D. (2003) Crisis and the classroom. A Practical Guide for Teachers. Springfield: Charles C Thomas Publisher.

Kehle, T. J. Bray, M. A., Theodore, L. A multicomponent intervention designed to reduce disruptive classroom behavior, Psychology in the Schools, vol. 37(5), 2000

Kohlrieser, G., (2007) Soluţionarea conflictelor şi creşterea performanţei. Iaşi: Polirom.

Kohn, A. (2006) Beyond Discipline. From Compliance to Community, Alexandria: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development)

Kounin, J., Gump, P. The Ripple Effect in Discipline în Smith, P. Short V (eds.) (1973) A Point in Time ... Readings in Early Childhood Education. NY: MSS Information Corporation

Nieuwmeijer, L. (1992) Negotiation: Methodology and training, Pretoria: HSRC Publishers.

Makin, P., Cox, C. (2006) Schimbarea în organizații. Iași: Polirom

Purkey, W. Strahan, D. (2002) Inviting Positive Classroom Discipline. Westerville: National Middle School Association.

Pânişoară I. O. (2010) Comunicarea eficientă, ediţia a IIIa. Iaşi: Polirom.

Raiffa, H. (1982). The Art and Science of Negotiation. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Schmuck, R.A.; Schmuck, P.A. (1992). Group Processes in the Classroom, Dubuque: Wm.C. Brown Publishers.

Steers, R. (1988). Introduction to Organizational Behavior. Glenview: Scott,Foresman Publishing House.

Appelbaum, Peter, "Pastiche Science: Bringing cultural Studies of Science to Education and Education to the Cultural Studies of Science", în Weaver, J.; Morris, M.; Appelbaum, P., *(Post)modern science (education): propositions and alternative paths*, New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2001;

Ausubel, David; Floyd, R., *Învăţarea în şcoală,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981;

Bandura, A., şi Walters, R. H., *Social learning and personality development,* New York: Holt, 1963, în Davitz, J. R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional*, Bucureşti; Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;

Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997;

Cristea, D., *Tratat de psihologie socială,* Editura Pro Transilvania

Cristea, Sorin, *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău: Grupul Editorial Litera Educaţional, 2002;

De Bono, Edward, *Six Thinking Hats*, Publishere: Little, Brown and Company, 1983;

Dictionnaire Encyclopedique de Pedagogie Moderne, Hotyat, Fernand; Delepine, Denise; Touyarot Charles; Paris: Fernand Nathan, Edition Labour, Bruxelles, 1973;

Doise, W.; Mugny, G., *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă",* Iaşi: Editura Polirom, 1998;

Dubal, G., *La dialectique des groupes*, în Education et development, nr. 46/1969.;

Geissler, E., Erich, *Mijloace de educaţie*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977;

Hare, A. P., *Handbook of Small Group Researce* New York: The Free Press, 1962.;

Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Smith, K. A., *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity.* ASHE-FRIC Higher Education Report No.4. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University, 1991;

Olsen, J., Nielsen, TH. W., *Noi metode şi strategii pentru managementul clasei*, Bucureşti: Didactica publishing House, 2009;

Oprea, Crenguţa-L., *Strategii didactice interactive, repere teoretice si practice.*Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2009;

Meyer, Genevieve, *De ce şi cum evaluăm*, Iaşi, Editura Polirom, 2000;

Pânişoară, Ion-Ovidiu în Noveanu E., Potolea, D., *Ştiinţele educaţiei: dicţionar enciclopedic*, Bucureşti: Sigma, 2007;

Potolea, Dan, "Profesorul şi strategiile conducerii învăţării", în *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 1989;

Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic,* Bucureşti Editura Didactică şi Pedagogică, 2000;

Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune eficientă*, Iaşi Editura Polirom, 2003

Watson, G., "Social Psychology – issues ans insights", Philadelphia: Lippincott, 1966, în Davitz, J. R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;

MODUL PSIHOLOGIE

Autori
Mugur Ciumăgeanu
Sorina Petrică

Cuprins:

Impactul emoţiilor asupra procesului de comunicare din contextul clasei de elevi

Felul în care se comportă copiii la clasă şi maniera în care cadrul dicactic răspunde în faţa acestor comportamente setează tipul de relaţie şi modul de comunicare cu în contextul clasei . Mai specific, în foarte multe studii, problemele de comportament ale copiilor cum ar fi cele de externalizare (comportamentul agresiv, hiperactiv) sau de internalizare (de retragere din faţa situaţiilor noi sau dificile) pot să pericliteze calitatea relaţiei pe care elevii o sabilesc cu cadrelele didactice. Comportamentele agresive manifestate ca urmare a deficitul de gestionare a emoţiilor de disconfort (furie, teamă, pliciseală) cresc probabilitatea ca elevii să dezvolte relaţii deficitare cu cadrele didactice.
Dificultăţile de comunicare şi relaţiile problematice pe care copiii le stabilesc la grădiniţă cu educatoarele se asociază cu probleme academice şi comportamentale în clasa a VIII-a (Hamre & Pianta, 2001). În timp, relaţiile problematice datorate deficitului de comunicare dintre cadrul dicatic şi elevi ţin să se stabilizeze şi să aibă un efect negativ asupra adaptării şcolare (Henricson and Rydell, 2004)
Practica de zi cu zi ne arată că relaţiile problematice cadru didactic – elev se asociază cu un tratament discriminatoriu. Astfel, aceşti copii beneficiază de mai puţină atenţie pozitivă din partea adultului, sunt mai puţin solicitaţi să răspundă la ore, sunt mai puţin lăudaţi, primesc mai puţine feedback-uri pozitive, sunt priviţi într-o măsură mai mică, primesc mai puţine mesaje de apreciere sau gesturi de afecţiune şi consideraţie. În esenţă, percepţia cadrului didactic asupra unu copil, afectează modul în care comunică şi se raportează la nevoile lui.

Clasa de elevi este un context de modelare a modului in care elevii se raporteaza la propriile emoţii şi la emoţiile celolalţi. Atât pentru cadrelele didactice cât şi pentru elevi, contextul clasei prin situaţiile şi interacţiunile zilnice, oferă nenumărate oportunităţi de exprimare şi gestionare a emoţiilor de disconfort. Modul în care aceste emoţii sunt comunicate şi gestionate îşi pune amprenta asupra relaţiei dintre cadrul didactic şi copil şi asupra calităţii procesului de comunicare.

Ce sunt emoţiile şi care este rolul lor în funcţionarea noastră de zi cu zi?

Emoţia este o trăire a unei persoane în faţa unui eveniment. Ea apare ca urmare a modului în care persoana interpretează acel eveniment. Emoţia unei persoane este însoţită de modificări în mai multe planuri:

biologic/fiziologic (ex. creşterea ritmului cardiac);

cognitiv (ex. ceva rău mi se poate întâmpla);

comportamental – modul în care persoana se comportă ca urmare a emoţiei trăite (evitarea, abordarea);

somatic – dureri de burtă, de cap, ameţeală etc.;

Emoţiile ne furnizează informaţii foarte valoroase despre noi în raport cu ceea ni se întâmplă. Dacă ceea ce trăim este în acord cu ceea ce asteptăm să ni se întâmple, trăim o stare de confort emoţional (suntem veseli, satisfăcuţi, fericiţi, relaxaţi), dacă ceea ce ni se întâmplă este în dezacord cu ceea ce aşteptăm, trăim emoţii de disconfort (frică, tristeţe, furie).

Emoţiile sunt întotdeauna adevărate şi corecte. **Emoţiile neplăcute cum sunt tristeţea, frica, anxietatea, furia – sunt emoţii naturale. Ele s-au menţinut în repertoriul comportamental al oamenilor pentru că au o funcţie adptativă.** Emoţiile noastre nu sunt bune sau rele, ci sunt funcţionale, ajută la adaptarea noastră. Ele au legătură cu modul personal în care noi interpretăm ceea ce ni se întâmplă. Astfel, dacă un cadru didactic percepe o situaţie sau un comportament al unui copil ca fiind un atac la adresa personală sau la siguranţa personă, cel mai probabil ceea ce va simţi va fi o emoţie de furie sau de frică.

Frica este un răspuns natural al organismului care apare în situaţii percepute ca fiind ameninţătoare, care ne ajută să ne pregătim pentru a face faţă pericolului. Dacă nu am trăi această emoţie ne-am expune la situaţii în care am putea să ne pierdem viaţa. Chiar şi în situaţiile în care ne confruntăm cu un pericol simbolic (ex. comportamentul agresiv al unui elev) şi nu cu unul real (ex. un animal fioros), organismul nostru reacţionează ca şi cum ar fi în faţa unui pericol fizic real.

Tristeazea funcţionează ca un barometru care oferă informaţii despre ce se întâmplă în viaţa noastră. Tristeţea ne oferă informaţii despre cât este de important un lucru pentru noi, despre valorile şi nevoile noastre. Dacă pierdem ceva care este valoros şi are semnificaţie pentru noi, automat ceea ce vom simţi va fi o stare de tristeţe. Cu cât tristeţea este mai puternică, cu atât mai semnificativă este pentru noi pierderea suferită.

Furia apare când situaţia creată, comportamentul manifestat de un copil, interferează cu scopurile noastre. De exemplu, când copilul manifestă un comportament care vine în contradicţie cu scopul cadrului didactic („Copilul ar trebui să mă asculte") cadrul dicatic trăieşte emoţia de furie. Furia este o emoţie care ne apropie de situaţia în care ne aflăm şi ne dă energia necesară pentru a ne implica în soluţionarea ei.

În concluzie:

E normal sa ne simtim tensionati, neliniştiti, intristati, abatuti, furiosi, enervati fata de anumite situaţii în care percepem comportamentele copiilor cu care lucrăm ca fiind inadecvate în raport cu contextul în care se manifestă;
Emotiile noastre au o utilitate în viaţa noastră, ne spun ca ceea ce facem este important pentru noi, ca ne putem raporta autentic la ceea ni se intampla;

Există o diferenţa între a trăi o emoţie şi a o exprima. Atât copiii cât si adulţii au nevoie să ştie că există o diferenta între emoţii şi manifestarea lor. Este firesc să ne simţim într-un fel sau altul, să avem diverse emoţii. Ele nu sunt bune sau greşite. Ceea ce trebuie să avem în vedere este ca sub impactul lor, uneori ne comportăm adecvat, alteori inadecvat. De exemplu: **este firesc sa fim furioşi dar nu este firesc să folosim furia ca o scuză pentru că am lovit pe cineva.**

Reacţiile emoţionale şi comportamentele cadrelor didactice - context de învăţare a comportamentelor adecvate/inadecvate de către copii

Copiii învaţă cum să îşi exprime şi să îşi gestioneze emoţiile de disconfort (furie, frică, dezamăgire, tristeţe, pliciseală) în cadrul relaţiilor pe care le stabilesc cu persoanele semnificative din viaţa lor. Cadrul didatic este o persoană semnificativă pentru un copil iar contextul grupei sau al clasei oferă cadrul oportun pentru exersarea şi învăţarea abilităţilor sociale şi emoţionale care constituie baza manifestării unui comportament adapatat. Reacţiile emoţionale şi comportamentale ale cadrelor didactice reprezintă principalul context de învăţare a comportamentelor adecvate, contribuind la modelarea lor.

Reacţia emoţională şi comportamentală a cadrelor didactice este influenţată de experienţele de învăţare. Reacţia cadrelor didactice faţă de comportamentul unui copil este rezultatul unor experienţe de învăţare. De exemplu, educatoarea solicită copilului să strângă jucăriile după ce s-a jucat cu ele iar acesta refuză. După mai multe solicitări, adultul ridică tonul şi ameninţă copilul că îi va lua jucăriile.

Ce învaţă în acest context adultul şi copilul?
Din această situaţie copilul învaţă să se supună solicitării adultului doar atunci când apare ameninţarea (prezenţa emoţiei de furie şi probabilitatea ca jucăriile să-i fie luate) iar adultul învaţă să folosească comportamentele asociate emoţiei de furie (ridicarea tonului, ameninţarea) pentru a obţine complianţa copilului.

Reacţia cadrului didactic este influenţată de semnificaţia pe care o acordă comportamentului copilului. Modul în care adulţii reacţionează la ceea ce fac copiii nu este întâmplător ci este produsul unei maniere personale de a semnifica comportamentul lor. Suntem obişnuiţi să observăm ceea ce se întâmplă în jurul nostru şi imediat să facem interpretări asupra lucrurilor observate (ex. copilul a stricat jucăria pentru că nu i-a plăcut ce i-am spus). Semnificaţia pe care o acordăm este rezultatul direct al experienţei noastre de învăţare şi determină modul în care ne raportăm la o anumită situaţie, felul în care reacţionăm – emoţiile pe care le simţim (suntem , trişti, enervaţi) precum şi comportamentele prin care care ne manifestăm (ex ridicăm tonul, ţipăm etc). Comportamentele noastre sau reacţiile noastre emoţionale cu privire la ceea ce fac copiii sunt determinate de semnificaţiile pe care le atribuim comportamentului respectiv şi de modul în care percepem şi interpretăm contextul în care apare.

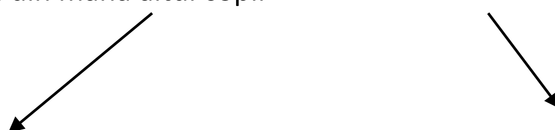
Reacţiile cadrelor dicatice pentru aceeaşi situaţie sau comprtament sunt diferite. Confruntaţi cu aceeaşi situaţie, educatorii au reacţii diferite faţă de acelaşi comportament al copiilor. De exemplu, confruntaţi cu comportamentul de smulgere a jucăriilor din mâna altui copil educatoarele reacţionează diferit în funcţie de intepretarea pe care o fac. Cele care gândesc că „Copilul ăsta este egoist! Face intenţionat ca să mă enerveze!", se vor simţi furioase şi prezintă o mare probabilitate de a reacţiona printr-un comportament agresiv (smulg jucăriile din mâna copilului, ridică tonul etc). Cele care dau o altă interpretare comportamentului - „Copilul asta nu ştie încă să ceară jucăria ", vor rămâne calme şi vor antrena copilul în exersarea comportamentului adecvat „poţi să primeşti jucăria dacă o ceri".

Reacţiile adulţilor care se confruntă cu un astfel de comportament pot fi diferite în funcţie de intepretarea şi semnificaţiile pe care le oferă.

Figura nr. 1

COMPORTAMENTUL COPILULUI

Copilul sulge jucăria din mâna altui copil



INTERPRETARE

Copilul este rău, egoist

Copilul nu are abilitatea de a formula o cerere





EMOŢIA

Furie, enervare, Calm





PEDEAPSĂ **REACŢIE ADECVATĂ**

Îl cert „Nu ţi-e ruşine" Îl învăţ să formuleze o cerere

În concluzie:

Acelaşi tip de comportament al copilului determină reacţii emoţionale şi comportamentale diferite, la persoane diferite în funcţie de modul în care fiecare semnifică ceea ce face copilul.

Acelaşi tip de comportament determină reacţii diferite chiar şi la aceeaşi persoană, în momente diferite, în funcţie de cum percepe contextul în care se manifestă comportamentul.

Ce se întâmplă în realitate?

comportamentul copilului este rezultatul unor experinţe de învăţare (logica copilului se înscrie în limitele unei ecuaţii simple: **fac X - obţin Y**;

comportamentul copilului este o reflecţie a abilităţilor pe care le are dezvoltate la un moment dat;

manifestarea comportamentelor inadecvate ascunde un deficit de abilităţi şi reflectă nevoia unor contexte noi de învăţare;

comportamentele inadecvate reprezintă un feedback deoarece trasmit informaţii despre aspectele pe care copilul le mai are de învăţat cât şi despre calitatea procesului de învaţare.

Acele comportamente ale copiilor percepute ca nepotrivite în contextul clasei sau grupei semnalează prezenţa unui deficit. Ele reprezintă un feedback pentru cadrul didactic privind nivelul achiziţiilor pe care copilul le are dezvoltate în momentul respectiv şi ce anume mai are de învăţat. Adesea comportamentel neadecvate (ex. crizele de furie, smulsul obiecteler, împinsul, folosirea cuvintelor neadecvate, întreruperea celorlalţi, iesitul din bancă, vorbitul fără să fie numit, refuzul de a face ce i se cere) sunt interpretate ca atac la persoană, lipsă de respect, lipsă de educaţie, răutate. Aceste interpetări generează cadrului didactic o paletă variată de emoţii de disconfort care se manifestă printr-o gamă variată de comportamente şi mesaje verbale.

Exemple de comportamente percepute ca fiind problematice şi deficitele sociale şi emoţionale posibile asociate lor:

Comportamente inadecvate	**Abilităţi deficitare**
smulge jucăriile	lipsa abilităţii de formulare a unei cereri şi de aşteptare a rândului, de gestionare a frustrării, de împărţire a jucăriilor cu ceilalţi
loveşte un alt copil	lipsa abilităţii de gestionare a furiei, de exprimare verbală a furiei, de solicitarea a ajutorului
împinge	lipsa abilităţii de aşteptare a rândului, de gestionare a furiei
refuză să facă ce i se solicită	lipsa abilităţii de compliere la solicitarea adultului, a abilităţii de gestionare a pliciselii
vorbeşte fără să fie numit	lipsa abilităţii de asteptarea a rândului, de respectarea a regulilor asociate unui context

Situaţia tipică în viaţa de zi cu zi este că deseori adulţii reacţionează la comportamentele copiilor în concordanţă cu emoţiile personale şi nu în raport cu obiectivele de învăţare supraodonate. De exemplu, când copilul manifestă un comportament care vine în contradicţie cu scopul adultului (ex. copilul ar trebui să mă asculte) acesta trăieşte o serie de emoţii negative şi pune în aplicare o serie de metode, pentru a stopa comportamentul neplăcut al copilului, care sunt congruente cu starea emoţională (ex. pedepseşte copilul). În acest exemplu, răspunsul adultului este unul la propria lui emoţie (o modalitatea de autoreglare emoţională), care ignoră obiectivele de învăţare supraordonate. În realitate, copiii au nevoie să înveţe de la adulţi comportamente adecvate de răspuns la anumite situaţii problematice cu care se confruntă. Ceea ce face un cadru didactic când trăieşte o emoţie de disconfort (gesturile pe care le face, tounul pe care îl foloesşte), ceee ce spune (modul în care exprimă emoţia respectivă), reprezintă un context de învăţare pentru copii. Ei observă şi imită ce fac şi spun adulţii din viaţa lor, când trăiesc diverse emoţii. O altă sursă de învăţare este răspunsul pe care cadrele didactice îl au în situaţiile în care copiii trăiesc şi manifestă diverse emoţii. Astfel, dacă ei pedepsesc copiii pentru că simt o anumită emoţie (ex. furie) copiii vor învăţa că emoţiile sunt periculoase iar dacă simt acest lucru înseamnă că ceva rău se întâmplă cu ei.

Modalităţi adecvate de experimare verbală a emoţiilor de disconfort în contextul clasei de elevi;

Reacţii şi mesaje adecvate în situaţiile în care copilul trăieşte şi manifestă emoţii de disconfort în contextul interacţiunilor zilnice.

Una dintre cauzele care provoacă dificultăţi în comunicare este reprezentată de inabilitatea cadrului didactic de recunoaştere şi exprimare a emoţiilor. A comunica eficient presupune a şti să îţi exprimi emoţiile. Fiecare dintre noi am trăit momente în care cineva, ignorând modul în care ne simţeam, încerca să ne spună ce să facem pentru a depăşi situaţia respectivă. În acele momente, am simţit că respectiva persoană nu ne înţelege sau nu ne ascultă. Acelaşi lucru îl simte şi un copil. Pentru ca el să audă ceea ce îi spune cadrul dicatic, copilul are nevoie să ştie că acesta l-a ascultat şi înţelege ce simte el în acel moment. Copilul are nevoie să se simtă acceptat cu emoţiile sale pentru a putea să fie receptiv la recomandarea adultului. În acest mod copilul poate să se schimbe, fără să simtă că ceva este în neregulă cu el.

Mesajele de **validare emoţională** oferă copilului posibilitatea să înţeleagă că **toate emoţiile noastre, pozitive sau negative, sunt fireşti**, ele regăsindu-se în repertoriul comportamental al fiecărei persoane. Profesorul poate să utilizeze mesaje de validare emoţională în măsura în care acceptă şi înţelege faptul că şi copilul are aceleaşi emoţii ca şi el, singura diferenţă constând în resursele limitate de care dispune copilul pentru o gestionare adecvată a lor.

Eficienţa mesajelor de validare emoţională se testează prin răspunsul pe care îl primeşte de la copil. Astfel dacă copilul se linişteşte sau începe să împărtăşească cât mai mult din ceea ce simte înseamnă că mesajul transmis de adult este validant pentru copil. Este important ca adultul să reţină faptul că este posibil să nu obţină un rezultat favorabil de la prima încercare. Perseverenţa ajută copilul să înveţe noi modalităţi de răspuns. Nevoia de constanţă şi perseverenţă în răspunsurile adulţilor se justifică prin faptul că adesea copiii au nevoie de timp pentru a învăţa un nou răspuns.

Cum să construim şi că comunicăm mesaje de validare a emoţiilor de disconfort pe care le manifestă copiii în situaţiile cotidiene? Validarea emoţională se face sub forma traducerii în cuvinte a stării emoţionale citite pe faţa sau din acţiunile copilului. Mesajele trebuie să sublinieze faptul că înţelegeţi şi acceptaţi ceea ce simte copilul

Exemplu:

Observăm şi descriem în cuvinte ce face copilul.

Analizăm modul în care interpretăm ce face copilul şi ce emoţie trezeşte acest lucru în noi.

Ex. Copilul se plânge că colegul său nu vrea să se joace cu el.

Mesaj de validare emoţională:

Pare să-ţi fie dificil / observ că eşti foarte supărat pentru că ....; ce ai putea să faci pentru a te simţi altfel?

Una din abilităţile importante ale cadrelor didatice care asigură o comunicare eficientă cu elevii este aceea de identificare a modalităţilor de exprimare comportamentală a emoţiei prin recunoaşterea reacţiilor comportamentale ale emoţiilor, diferenţierea dintre emoţie şi comportament, învăţarea modului de înţelegere a mesajelor emoţionale transmise de alte persoane. **Aceste abilităţi au o importanţă covârşitoare în special la vârstele mici (ex 3-7 ani) când copilul nu are exerciţiul exprimării verbale a emoţiilor, exprimarea lor fiind preponderent comportamentală.**

Reacţii şi mesaje adecvate prin care cadrul didactic îşi poate exprima emoţiile de disconfort în cadrul interacţiunilor zilnice cu elevii. Exprimarea emoţiei pe care o resimte cadrul didactic este un aspect foarte important care poate bloca sau facilita comunicarea cu elevii. În acest sens este important ca exprimarea să se realizeze printr-un limbaj adecvat care să implice folosirea etichetelor lingvistice care denumesc diferite stări emoţionale. Acest lucru nu permite reducerea comunicării afective în termenii de **bine** sau **rău**. În această ordine de idei, emoţia poate fi exprimată:

printr-un cuvânt: "Sunt supărat/bucuros/curios/încântat";

prin descrierea a ceea ce s-a întâmplat cu tine: "Îmi tremură vocea când ..."

prin descrierea a ceea ce-ţi doreşti să faci: "Simt că-mi vine să …".

O altă modalitate eficientă de exprimare a emoţiilor de disconfort este folosirea **limbajului responsabilităţii** (asumarea responsabilităţii pentru ceea ce o persoană simte. Formularea mesajului este la persoana I „sunt furios" şi nu la persoan a II-a „mă enervezi").

Limbajul responsabilităţii este o formă de comunicare prin care cadrul didactic îşi poate exprima propriile opinii şi emoţii fără să atace copilul. Această formă de exprimare are o mare utilitate practică prin faptul că deschide comunicarea chiar în situaţiile potenţial conflictuale, previne declanşarea reacţiilor defensive în comunicare prin evitarea criticii şi a evaluării elevului.

Limbajul responsabilităţii utilizează trei componente:

descrierea comportamentului (ex. "când foloseşti cuvinte nepotrivite", "când nu respecţi regula");

exprimarea propriilor emoţii ca şi consecinţă a modului de interpretare a comportamentului elevului ("mă supără când .... sunt furios când ...");

formularea consecinţelor comportamentului asupra propriei persoane ("pentru că mă deranjează să nu respectăm regulile");

Limbajul la persoana a II-a - "tu", implică judecarea elevului şi întrerupe comunicarea datorită reacţiilor defensive pe care le declanşează. Exemple de mesaje la persoana a II-a:
"Nu ştii să-ţi fii promisiunile."
"Iar nu ţi-ai făcut temele!"
"Nu înţelegi ce-ţi spun?"
"Nu-mi spui adevărul!"
"Mă enervezi".

Avantajele comunicării mesajelor la persoana I-a:
În acest tip de limbaj cadrul dicatic îşi poate comunica emoţiile şi descrie comportamentul elevului cu care comunică, fără a face evaluări sau atacuri la persoană. Acest mod de comunicare permite astfel îmbunătăţirea relaţiei şi modificarea comportamentelor care nu sunt percepute ca fiind adecvate într-o relaţie.
Limbajul responsabilităţii are o eficienţă mare în comunicarea emoţiilor. Formularea mesajelor la persoana întâi comunică copiilor modul în care comportamentul lor a interferat cu cel al adulţilor şi ceea ce simte adultul despre această situaţie, din perspectiva modului în care interpretează situaţia respectivă. Este foarte important ca adultul să comunice emoţiile pe care le simte fără să învinovăţească copilul: "M-a deranjat că ai ridicat tonul la mine" şi nu formulări ca "Uite ce am păţit din cauză că tu nu ai...!!!".
Un aspect foarte important pe care îl transmite cadrul didactic prin limbajul responsabilităţii este că acceptă responsabilitatea pentru ceea ce simte. Astfel în loc de "M-ai supărat" el poate spune "Sunt supărat" sau în loc de "M-ai rănit" - "Mă simt rănit când faci acest lucru".
Asumarea responsabilităţii a ceea ce simţim şi exprimăm este o formă de validare personală.

Notă!
Acest tip de exprimare emoţională este indicat să fie folosit în comunicarea cu copiii de vârstă şcolară mare. Copiii preşcolari şi şcolari mici nu au încă resursele necesare pentru a înţelege corect cauza unei emoţii (faptul că emoţia este generată de modul propriu de a interpreta ceea ce se întâmplă). Ei înţeleg cauza emoţiei ca fiind exterioară (ex. în comportamentul lor sau în situaţia externă). În cazul copiilor de vârstă mică un astfel de feedback va genera mai degabă emoţii de vinovăţie şi va întări convingeri legate de inadecvarea personală („sunt rău că am supărat-o pe d-na, nu sunt bun de nimic).
Mesajele responsabilităţii comunicate pe un ton nervos devin mesaje negative. Acestea învinovăţesc copilul şi îl critică şi omit mesajul care ar trebui să indice care este responsabilitatea lui pentru a schimba ceea ce a făcut.
Sarcasmul, ridiculizarea şi presiunile sunt o formă de nerespectare a drepturilor personale.

Etichetările arată lipsa încrederii în copilul căruia îi este adresat mesajul.

Aplicaţii practice – Reacţii şi mesaje adecvate în situaţiile în care cadrul didactic gestionează comportamentele neadecvate care se manifestă în interacţiunile dintre elevi

Copilul preşcolar:

Exemplu de învaţare 1: Doi copii se joacă împreună de-a doctorul. Un copil are în mână stetoscopul şi spune că el este doctorul. Un coleg se apropie şi îi smulge stetoscopul de la gât spunând că el este doctorul.

Reacţia cadrului didactic - context de învăţare a comportamentelor nepotrivite. Există două situaţii tipice în acest caz. O reacţie ar putea fi cea de evitare, iar alta de atac, de răspuns agresiv. Modul de reacţie apare în funcţie de maniera în care educatorea semnifică comportamentul de smulgere al copilului. Când comportamentul copilului este perceput ca o ameninţare asupra propriei persoane, adultul anticipează o consecinţă negativă asupra sa, ceea ce conduce la apariţia unor emoţii de furie şi /sau teamă. În consecinţă, adultul poate adopta fie o reacţie de evitare fie o reacţie de atac.

Varianta 1:

Cum interpretează adultul comportamentul copilului? Educatoarea anticipează posibile consecinţe negative asupra ei (dacă o sa-i iau stetoscopul copilului care a smuls, o sa facă o criză de furie uriaşă şi îmi va strica toată ziua, nu o să am linişte să îmi fac activităţile dacă nu îi las lui stetoscopul).

Cum se simte adultul? Adultul care anticipează posibile consecinţe negative ca urmare a intervenţiei imediate, simte teamă, îi este frică să ia o măsură sau să intervină pentru a nu degenera situaţia într-o criză de furie.

Cum reacţionează adultul? Adultul lasă stetoscopul copilului care a smuls sau ignoră comportamentul, ceea ce implicit va concura la menţinerea şi perpetuarea lui. Educatoarea în acest caz are un mod de reacţie în concordanţă cu emoţia de teamă – evită situaţia, fără să ţină cont de obiectivele de învăţare supraordonate.

Ce învaţă copilul din această experienţă?Să folosească comportamentul de smulgere şi în situaţiile viitoare când va avea nevoie de un obiect care este la un alt copil.

Varianta 2:

Cum interpretează adultul comportamentul copilului? Educatoarea gândeşte despre copil că este egoist, rău sau obraznic şi că nu are respect pentru nimeni.

Cum se simte adultul? Adultul se va simţi iritat, enervat, furios.

Cum reacţionează adultul? Adultul poate să certe copilul, să îi vorbească pe un ton ridicat, să eticheteze şi să îl pedepsească dându-l afară din joc sau punându-l pe scaunul ruşinii.

În acest caz reacţia lui are legătură mai degrabă cu emoţia trăită (enervare) şi mai puţin cu obiectivele de învăţare pentru copii.

Ce învaţă copilul din această experienţă?
să folosească acelaşi comportament în situaţiile viitoare;
să exprime furia prin comportamente agresive (să ridice tonul, să lovească);
să eticheteze;
să se definească în termenii folosiţi de adult (sunt rău, sunt obraznic);

Reacţia cadrului didactic congruentă cu nevoia de învăţare a copilului.

Cum interpretează adultul comportamentul copilului? Educatorul identifică în spatele acestui comportament lipsa abilităţii de a formula în mod adecvat o cerere (te rog să-mi dai) sau a abilităţii de aşteptare a rândului;

Cum se simte adultul? Adultul îşi menţine calmul;

Cum reacţionează adultul ? Reacţia educatoarei va fi centrată pe exersarea abilităţilor care lipsesc;

Obiectivul de învăţare constă în exersarea abilităţii de formulare a unei cereri, de aşteptare a rândului şi de redirecţionare a atenţei pe o altă activitate.

Cum poate să răspundă adultul în acord cu obiectivele de învăţare?

Ia jucăria din mâna copilului care a smuls-o.

Observă şi traduce în cuvinte emoţia identificată la copilul căruia i-a fost smulsă: „Observ că eşti trist”.

Facilitează exprimarea emoţională: „Ce s-a întâmplat?”;

Sumarizează informaţia primită: „Înţeleg că eşti trist pentru că Ionică ţi-a smuls jucăria din mână”;

Încurajează exprimarea emoţională „ Spune-i lui Ionică cum te simţi pentru că ţi-a smuls jucăria”;

Se raportează la experinaţa celuilalt copil: „ Înţeleg că ai smuls jucăria din mână”;

Face apel la regulă: „Regula spune să ceri spunând TE ROG SĂ-MI DAI, să spui **MULŢUMESC** dacă ai primit sau să aştepţi făcând altceva între timp dacă copilul nu poate să îţi dea imediat ce ai cerut.

Face apel la consecinţă (consecinţa pentru încălcarea regulii trebuie să fie aplicată imediat): „Pentru că ai smuls jucăria, acum vei merge 5 min în afara spaţiului de joacă după care vei veni şi îţi vei continua jocul).

Implică copilulul într-o activitate şi îl încurajează să solicite un obiect sau o jucărie de la un alt copil folosind comportamentul adecvat (formularea unei cereri).

Recompensează comportamentul copilului printr-o **laudă specifică** sau un stimulent.

Ce învaţă copiii din această experienţă?

Să identifice şi să denumească propriile emoţii;

Să exprime emoţiile de tristeţe în cuvinte;

Să indentifice care sunt consecinţele emoţionale ale comportamentului său;

Să folosească un comportament potrivit **(să formuleze o cerere)** pentru a primi un obiect care este în mâna altui copil;

Să aştepte când nu poate primi imediat obiectul;

Să îşi redirecţioneze atenţia către o altă activitate până când poate primi obiectul solicitat;

Scolaritatea mică (7-10 ani)

Exemplul de învăţare 2: Un copil îşi loveşte cu palma colegul care i-a luat pixul de pe bancă. Învăţătoarea observă incidentul.

Reacţia cadrului didactic - context de învăţare a comportamentelor nepotrivite

Cum interpretează adultul comportamentul copilului? Învăţătoarea interpetează comportamentul copilului ca un indicator al autoeficacităţii sale ca educator. Astfel îi pot veni în minte gânduri de genul: „copilul asta nu mă respectă, cum îşi permite să lovească în prezenţa mea";

Cum se simte adultul? Acest tip de interpretare declanşează emoţii de furie şi iritare.

Cum reacţionează adultul? Învăţătoarea poate să:

certe sau critice elevul (Nu e frumos ce faci! Nu ţi-e ruşine!);

utilizeze un ton ridicat;

lovescă copilul pentru a vedea şi el cum este;

pedepsească (să pună copilul să stea în picioare la oră timp de câteva minute);

Răspunsul învăţătoarei apare în această situaţie ca răspuns la emoţia resimţită (o modalitate de autoreglare emoţională).

Ce învaţă copilul din această experienţă? Să-şi manifeste furia prin comportament agresiv în situaţiile viitoare

Ce învaţă adultul din această experinţă? Răspunsul său stopează pe moment comportamentul nepotrivit al copilului ceea ce-i confirmă faptul că această reacţie funcționează. Ca urmare a acestui fapt, învăţătoarea va tinde să folosească acest tip de răspuns şi în situaţiile viitoare.

Deşi reacţia învăţătoarei poate stopa pe moment comportamentul nepotrivit al copilului ea nu are eficienţă pe termen lung deoarece nu învaţă copilul un comportament altervativ acceptabil care să înlocuiască comportamentul agresiv (ce să facă în situaţia viitoare când va fi furios). În consecinţă, într-o situaţie similară viitoare, când copilul va fi furios, va adopta acelaşi tip de comportament.

Reacţia cadrului didactic congruentă cu nevoia de învăţare a copilului.

Cum interpretează adultul comportamentul copilului? Învăţătoarea interpretează situaţia creată ca pe o oportunitate a-i învăţă pe cei doi copii cum să se comporte altfel, într-o situaţie similară.

Cum se simte adultul? Ca urmare a acestei perspective învăţătoarea va putea să rămână calmă;

Cum reacţionează adultul? Adoptă un comportament care să fie în acord cu obiectivele de învăţare pentru cei doi copii.

Obiectivele de învăţare în această situaţie sunt pentru ambii elevi. Amândoi au nevoie să înveţe să facă ceva diferit într-o situaţie similară viitoare. Cel care a lovit are nevoie să înveţe modalităţi adecvate exprimare şi gestionare a furiei, iar celălalt are nevoie să înveţe abilitatea de a cere permisiunea pentru a folosi un obiect care nu este al lui. Copiii învaţă aceaste abilităţi dacă adultul le oferă contexte în care să le exerseze. În consecinţă, pentru a le oferi copiilor un context de învăţare este important ca învăţătoarea să aibă un răspuns congruent cu obiectivul de învăţare.

Cum poate să răspundă cadrul didactic în acord cu obiectivele de învăţare?

observă şi traduce în cuvinte emoţia copilului (observ că eşti trist!);

relaţionează emoţia cu contextul (ce s-a întâmplat?);

facilitează exprimarea emoţională (spune-i lui... cum te simţi pentru că te-a lovit),

se raportează în egală măsură la experinţa celuilalt copil (care a lovit);

traduce în cuvinte emoţia celuilalt copil (observ că eşti furios);

relaţionează emoţia cu contextul (ce s-a întâmplat?);

face apel la regulă (regula este ca atunci când doreşti să iei un lucru care nu este al tău să ceri permisiunea, regula este ca atunci când eşti furios să spui în cuvinte cum te simţi);

aplică consecinţe logice pentru încălcarea regulilor (3 min în timpul de liniştire);

identifică soluţii pentru situaţiile viitoare (cum putem rezolva altfel situaţia? ce poţi să faci diferit când eşti furios în loc să loveşti: să spui în cuvinte cum te simţi, să îţi iei distanţă, să soliciţi ajutorul adultului dacă nu poţi rezolva problema singur; ce poţi să faci când doreşti să iei ceva ce nu este al tău: să ceri permisiunea).

Ce învaţă copiii din această situaţie?

să îşi exprime în mod adecvat emoţiile;

să privească lucurile din prespectiva celuilalt;

să folosească comportamente care faciliteaze interacţiunea socială (exprimarea emoţiilor în cuvinte, solicitarea permisiunii);

să îşi gestioneze în mod adecvat emoţia de furie.

Exemplu de învăţare 3: Un copil este scos la tablă şi greşeşte la un exerciţiu. Un coleg îi strigă că este prost şi nu ştie nimic. Copilul începe să plângă.

Reacţia cadrului didactic - context de învăţare a comportamentelor nepotrivite. Modul în care reacţionează adultul când se confruntă cu un astfel de comportament depinde de modul în care el a învăţat îl semnifice.

Cum gândeşte adultul? Când adultul priveşte comportamentul de etichetare şi evaluare negativă a celorlalţi ca pe un semn de răutate, de proastă creştere sau ca o sfidare sau un atac la persoană, va fi mult mai predispus să reacţioneze printr-o pedeapsă.

Cum se simte adultul? Adultul simte furie, indignare, iritare.

Cum reacţionează adultul? ridică tonul; jigneşte; critică; ceartă; pedepseşte (dă copilul afară de la oră, îl scoate la tablă);

Ce învaţă elevul din această experinţă?

Să folosească răzbunarea ca modalitate de autoreglare emoţională;

Să intre în lupte de putere cu cadrul didactic;

Să se centreze pe aspectele negative ale celorlalţi;

Reacţia cadrului didactic congruentă cu nevoia de învăţare a copilului.

Cum interpretează adultul comportamentul copilului? Adultul identifică comportamentul de etichetare al copilului ca un rezultat al unei experinţe de învăţare (modul în care el se raportează la greşeala celuilalt este rezultatul modului în care adulţii din viaţa lui s-au raportat la propriile lui greşeli);

Cum se simte adultul? Îşi menţine calmul;

Cum reacţionează adultul ? Adultul reacţionează în acord cu obiectivele de învăţare.

Obiectivul de învăţare - să exerseze abilitatea de a se focaliza pe ce a făcut copilul bine la tablă, să folosească cuvinte potrivite la adresa celorlalţi, să vadă greşeala ca pe un context de învăţare şi nu ca pe o catastrofă.

Cum poate să răspundă adultul în acord cu obiectivele de învăţare?

Observă şi numeşte emoţia identificată: „Observ că eşti trist”;

Încurajează exprimarea emoţională: „Spune-i lui Ionică cum te simţi pentru că a spus că eşti prost”;

Se raportează la experienţa celuilalt copil şi schimbă perspectiva pentru a identifica consecinţele emoţionale ale comportamentului lui: „Ai spus despre ..... că este prost. Când cineva a folosit un cuvânt nepotrivit faţă de tine, te-a făcut prost sau altcumva tu cum te-ai simţit?”

Face apel la regulă: „Regula este să folosim cuvinte potrivite la adresa celorlalţi”

Transmite mesajului că fiecare om face greşeli iar asta nu însemnă că este prost. Atunci când greşeşti însemnă că mai ai unele lucruri de învăţat.

Aplică consecinţa logică pentru încălcarea regulii: Pentru că ai folosit cuvinte nepotrivite acum vei sta 3 min la locul de linişte;

Identifică soluţii de ameliorare a situaţiei (ex. să identifice modalităţi adecvate de semnalare a faptului că cineva a făcut o greşeală).

Vârsta şcolară mare (10-14 ani)

Lipsa de complianţă a elevilor este una dintre cele mai frustrante şi costisitoare ca timp probleme de comportament cu care cadrele didactice trebuie să se lupte zilnic. Tipul de reacţie a cadrului didactic conduce la intensificarea sau diminuarea comportamentelor agresive ale elevilor.

În cazul de faţă, comportamentul lui Mircea a fost intensificat de modul în care d-na profesoară a reacţionat la lipsa lui de complianţă.

Exemplu de invăţare 4: Mircea este în clasa a V-a şi este la ora de matematică. Doamna profesoară spune elevilor să scoată caietele şi să lucreze independent trei exerciţii din culegere. Mircea se întorce la colegul din spate şi îi împinge caietul cu cotul, cântă şi bate la tobe în bancă. Doamna profesoară îi spune să înceteze şi Mircea îi răspunde că nu vrea. Doamna profesoară îl ameninţă că îi pune 4 în catalog. Mircea ţipă şi îi spune să îl lase în pace că nu o suportă.

Reacţia cadrului dicactic - context de învăţare a comportamentelor nepotrivite.

Cum interpretează adultul comportamentul copilului? Profesorul îşi explică comportamentul elevului ca fiind o sfidare sau un atac la persoană, ceea ce creşte probabilitatea ca el să reacţioneze printr-un comportament agresiv sau de evitare: „**Mircea refuză să se supună solicitării pentru că..... vrea să mă enerveze... mă sfidează.”** Comportamentul lui Mireca este văzut ca fiind un atac la persoană şi prin urmare profesorul va fi mai înclinat să apeleze la strategia de supravieţuire de tipul „luptă sau fugi” care se traduce fie în comportamente de evitare fie de atac.



Mircea spune ”nu vreau, lasă-mă în pace”. Refuză să facă sarcina

Anticiparea unor consecinţe negative asupra propriei persoane

„scap clasa din mână”; „ toţi o să facă la fel”; „ îmi pierd autoritatea în faţa elevilor”

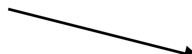


teamă

furie

evitare atac





Ce se întâmplă?	**Cum interpretează cadrul didactic?**	**Cum se simte cadrul didactic?**	**Cum reacţionează cadrul didactic**	**Ce mesaje transmite cadrul didactic prin reacţiile pe care le are ?**
Mircea *împinge cu cotul caietul colegului cântă şi bate la tobe în bancă răspunde că nu vrea să facă exerciţiile ţipă şi spune să îl lase în pace că nu o suportă*	*„Mă sfidează” „Vrea să mă enerveze” „Scap clasa din mână” „Toţi o să facă la fel” „Îmi pierd autoritatea în faţa elevilor”*	furie teamă	**Reacţie agresivă:** ridică tonul ameninţă (*îi pune 4, îl dă afară de la oră*) **Reacţie pasivă** îl lasă să facă ce vrea: *fă ce vrei „important este să fie linişte ca eu şi ceilalţi să putem să lucrăm*	Reacţia agresivă este acceptată ca modalitate de rezolvare a problemelor Reacţia agresivă este o modalitate de a evita implicarea în sarcinile care sunt percepute ca fiind prea grele sau plictisitoare.

Se întâmplă uneori ca profesorii să evite să dea sarcini sau să solicite implicarea elevilor care sunt necomplianţi. În practica curentă, se constată că refuzul elevului ineficient gestionat operează simultan atât asupra comportamentului profesorului, cât şi asupra comportamentului elevului în sensul că la elev întăreşte răspunsurile de tip rezistent, iar la adult întăreşte comportamentul de evitare. Consecinţa care rezultă este că elevul care refuză în mod frecvent să se implice în sarcinile şcolare pierde oportunităţi importante de a învăţa şi foloseşte strategia reacţiilor agresive ca o modalitate de a evita sarcinile şcolare.
Ambele tipuri de reacţii (de evitare sau de atac) care apar în contextul acestei interpretări ("elevul mă sfidează") au rolul de a menţine şi amplifica cmportamentele de opoziţie ale elevului.

Reacţia cadrului didactic congruentă cu nevoia de învăţare a copilului.
Cum interpretează adultul comportamentul copilului? Adultul identifică comportamentul elevului copilului ca un rezultat al unei autoeficacităţi scăzute şi a deficitului de tolerare a frustrării rezultate din perceperea unor abilităţi scăzute în raport cu sarcinile pe care le are

de rezolvat. **Ex."... nu înţelege, consideră exerciţiile dificile şi are impresia că nu le poate rezolva."**

Lipsa de complianţă apare adesea când elevul nu poate să realizeze sarcinile, nu înţelege solicitarea, este plicitisit, sarcinile şcolare şi-au pierdut funcţia de întărire pentru el. O astfel de interpretare ajută cadrul didactic să adopte o reacţie care să furnizeze un context adecvat de învăţare pentru elev. În acest caz Mircea foloseşte comportamentul de refuz ca mijloc în încercarea de a scăpa de o situaţie potenţial negativă (percepe exerciţiile ca fiind dificile şi consideră că nu poate să le facă). Pentru a avea o reacţie care să îl ajute pe elev să se implice în activitatea şcolară este foarte important să identificăm acurat care este motivul din spatele comportamentului şi ce anume doreşte să obţină elevul comportându-se astfel.

Cum se simte adultul? Îşi menţine calmul.

Cum reacţionează adultul ? Adultul reacţionează în acord cu obiectivele de învăţare.

Obiectivul de învăţare - să exerseze abilitatea de a se focaliza pe ceea ce are de făcut, **de a-şi testa propiile abilităţi de a face o serie de sarcini care la prima vedere sunt evaluate ca fiind „prea grele şi plictisitoare".**

Cum poate să răspundă cadrul didactic în acord cu obiectivele de învăţare?

Captarea atenţiei elevului şi exprimarea clară a solicitării (pronunţarea numelui stabilirea contactul vizual înainte de a face solicitarea): „Mircea te rog să scoţi caietul şi să scrii exerciţiile din culegere„;

Comunicarea de instrucţiuni simple fără a face reproşuri, ameninţări sau etichetări.

Exemplu de preferat : Mircea te rog să scrii împreună cu colegii tăi;

Exemplu de evitat: "Mircea, ţi-am spus de o sută de ori să scrii. Ai rămas în urmă, nu o să îţi termini exerciţiile. Ce ţi-e atât de greu să faci ceea ce-ţi spun. Să nu te mai prind că te comporţi aşa!"

Utilizarea unui ton scăzut:

Accentuarea momentului de începerea, iniţiere a sarcinii, şi nu de încetare a alteia (precizarea a ceea ce trebuiesă facă şi nu ce să nu facă):

Mircea deschidem manualul la pagina.../

Exemplu de preferat: „Începe să scrii"

Exemplu de evitat: "Încetează să mai vorbeşti cu..."

Ignorarea comportamentelor minore manifestate de Mircea (cântă, bate cu palmele în bancă);

Exprimarea preocupării faţă de modul în care se simte elevul: „Pare că ceva te deranjează. Te-aş putea ajuta cu ceva? Vrei să vorbim în pauză sau după ore";

Învăţarea şi exersarea abilităţii de solicitare a ajutorului (acest lucru are rolul de a oferi atenţie şi de a reduce percepţia negativă asupra sarcinii datorită explicaţiilor oferite sau

adaptării sarcinilor la nivelul lui de înţelegere): „Când ai nevoie de ajutor te rog să soliciţi acest lucru ridicând un deget sus”.
Valorizarea elevilor care urmează instrucţiunile: „Bravo, sunt foarte încântată de modul în care lucraţi”, „ Mircea, mulţumesc că ai făcut ce te-am rugat”
Accesibilizarea sarcinii de lucru (împărţirea sarcinii în subsarcini, iniţierea implicării în sarcină pornind de la sarcinile cele mai uşoare care permit obţinerea succesului şi creşeterea treptată a gradului de dificultate);
Lăudarea elevului pentru implicarea în efectuarea sarcinii (complierea la solicitare):
„ Mircea, mulţumesc că ai făcut ce te-au rugat”.
Oferirea de alternative privitor la modul de efectuare a sarcinii dacă sarcina depăşeşte nivelul actual de achiziţii (a face sarcina în întregime sau jumătate cu asistenţă).
Stabilirea unei recompense imediate care să urmeze efectuării sarcinii: „După ce termini de rezolvat exerciţiile primeşti 5 minute de pauză.”
Reatragerea treptată a nivelului de asistenţă în rezolvarea exerciţiilor, astfel încât acesta să le realizeze independent: „Termină de făcut operaţiile şi peste 5 minute vin să văd cum ai lucrat”;
Ce învaţă elevul din această experinţă?
înţelege că adulţii sunt de încredere şi sunt disponibili pentru a oferi ajutor atunci când li se cere acest lucru;
îşi testează propiile abilităţi de a face o serie de sarcini pe care la prima vedere le evaluează ca fiind „prea grele şi plictisitoare”;
învaţă să aibă încredere în propriile capacităţi de a face faţă sarcinillor şcolare care necesită efort mental susţinut (creşte autoeficacitatea);
învaţă esă ceară ajutor în mod adecvat.

Exemplu de învăţare 5: Dan este elev în clasa a V-a, are rezultate bune la învăţătură. George, colegul său, în timpul pauzei, aleargă pe culoarul dintre bănci, îndreptându-se spre uşă. Când trece prin dreptul băncii lui Dan, George îl împinge din calea lui. Dan aleargă după el şi îi trage un pumn.
Profesorii sunt de multe ori martorii unui astfel de incident. Reacţia lor imediată modelează comportamentul elevilor în sensul învăţării unor comportamente alternative care să înlocuiască reacţiile agresive sau în sensul menţinerii şi amplificării comportamentelor agresive. Maniera în care cadrele didactice răspund la reacţiile agresive manifestate de elevi, în diferite situaţii din clasă, depinde de modul în care aceştia explică şi intepretează modul în care ei se comportă.
Reacţia cadrului didactic - context de învăţare a comportamentelor nepotrivite.

Cum interpretează adultul comportamentul copilului?Reacţia cadrului didactic faţa de comportamentul celor doi elevi este determinată de modul în care el percepe şi intepretează reacţiile lor. În acest caz, modul în care Dan şi George se comportă este văzut ca un semn de ***„proastă creştere şi lipsă de educaţie”.*** Acest tip de intepretare adesea determină un răspuns agresiv din partea cadrului didactic.

Ce se întâmplă?	**Cum interpretează profesorul?**	**Cum se simte profesorul?**	**Cum reacţionează profesorul?**	**Ce învaţă elevul din reacţiile cadrului didactic?**
George împinge	*„Este obraznic”* *„Este prost crescut”*	furios	**Reacţie agresivă** pedepseşte ridică tonul, ameninţă	Să exprime furia prin comportamente agresive Să reacţioneze la fel într-o situaţie similară viitoare
Dan loveşte cu pumnul	*„Este obraznic”* *„Este indisciplinat”*	Furios	**Reacţie agresivă** Ridică tonul Ameninţă Pedepseşte	Să reacţioneze agresiv atunci când este furios (etichetare, ridicarea tonului, ameninţare)

Răspunsul agresiv al cadrului didactic la situaţia în care sunt implicaţi cei doi elevi este o reacţie la propria sa emoţie. Cadul didactic se simte furios şi are un comportament care îl ajută să îşi elimine disconfortul personal. Reacţia agresivă a profesorului funcţionează mai degrabă ca o modalitate de autoreglare emoţională (de liniştire, de eliminare a disconfortului) şi mai puţin ca o intervenţie care are în vedere nevoia de învăţare a elevilor.

Cât de eficientă este acest tip de reacţie din perspectiva nevoii de învăţare a celor doi elevi? Ineficienţa reacţiei agresive manifestate de profesor rezultă din faptul că:

este o reacţie la emoţia de disconfort a profesorului care se centrează pe eliminarea disconfortului personal şi nu pe nevoia de învăţare a celor doi elevi;

validează reacţia agresivă ca răspuns la emoţia de furie (exprimarea furiei de către profesor prin intermediul comportamentelor agresive transmite elevilor mesajul că acest mod de răspuns este acceptat social);

întăreşte ideea că o problemă sau dificultate socială se rezolvă printr-un comportament agresiv întrucât elevii învaţă să rezolve problemele prin observarea şi imitarea adulţilor din contextele lor de viaţă.

Un alt mod de interpretarea a acestui comportament este: „...copiii se mai împing uneori...aşa sunt toţi copiii, ei se bat, ei se împacă ”.

Deseori, reacţiile agresive în forme mai uşoare de tipul împinsului sau bruscării sunt considerate ca fiind tipuri de comune de interacţiune specifice tuturor copiilor. Aşa se explică că de cele mai multe ori, ele trec neobservate, considerându-se că fac parte dintr-un aşa-numit *obişnuit pedagogic* de fiecare zi. În realitate, aceste forme uşoare reprezintă stadiile incipiente ale formelor mai grave de tipul violenţei fizice.

Ce se întâmplă?	**Cum interpretează profesorul?**	**Cum se simte profesorul?**	**Cum reacţionează profesorul?**	**Ce învaţă elevul din reacţiile cadrului didactic?**
George împinge	*„Copiii se mai împing, nu e ceva grav”* *„Nu mă bag pentru că aşa îi învăt să îşi rezolve singuri problemele”* *„Sunt obrăznicii mărunte nu are rost să mă complic”*	Acceptare	**Reacţie pasivă** Ignorare	Este acceptat să împingi pentru a-ţi atinge scopul propus: „să ajungi primul la uşă”
Dan loveşte cu pumnul	*„Nu are rost să mă bag, dacă intevin o să facă şi mai rău”* *„Lucrurile pot degenera şi o să mă pună într-o ipostază proastă în faţa clasei„*	Teamă	**Reacţie pasivă** Ignorare	Este potrivit să îţi exprimi furia lovind cu pumnul.

Reacţia pasivă este susţinută adesea de convingerea că pentru a învăţa să facă faţă dificultăţilor cu care se confruntă elevii au nevoie să fie puşi în situaţia de a se descurca singuri („Nu mă bag pentru că aşa îi învăt să îşi rezolve singuri problemele”). Este adevărat că, o condiţie esenţială pentru dezvoltarea abilităţilor de interacţiune socială şi rezolvare adecvată a conflictelor este oferirea de contexte care să permită exersarea lor. Cu toate astea, oferirea contextelor este doar o condiţie necesară dar nu şi suficientă pentru

dezvoltarea abilităţilor sociale, deoarece furnizează doar premisele exersării lor. Pentru ca elevii să înveţe şi să manifeste comportamentele de interacţiune socială şi de rezolvare adecvată a dificultăţilor cu care se confruntă, au nevoie permanent, în special în faza de învăţare, de ajutorul suportiv al adulţilor. În absenţa acestui sprijin elevii recurg de cele mai multe ori la comportamentele exersate cel mai des, care se prezintă sub o formă agresivă.
Atât reacţia agresivă („Nu vă este ruşine, nu aveţi bun simţ!") cât şi reacţia de ignorare („Nu mă bag pentru că aşa îi învăt să îşi rezolve singuri problemele"") sunt comportamente ale adulţilor care menţin şi amplifică comportamentele agresive ale elevilor. Ele nu oferă un context adecvat de învăţare deoarece nu le furnizează elevilor alternative potrivite de comportament care să înlocuiască reacţiile agresive.

Reacţia cadrului didactic congruentă cu nevoia de învăţare a copilului.
Abordează situaţia ca pe un context de învăţare şi nu ca pe o catastrofă sau „problemă";
Reacţionează imediat şi sprijină elevii să se oprească din ceea ce fac „stop, acum ne liniştim!";
Este atent la emoţiile elevilor şi-i încurajează să vorbească despre cum se simt înainte de a identifica o soluţie de rezolvare a problemei;
Oferă posibilitatea fiecărui elev să vorbească depre cum se simte, fără a eticheta sau spune cuvinte nepotrivite la adresa celuilalt: „Regula este fiecare vorbeşte despre el...";
Oferă elevului care a fost lovit posibilitatea de a vorbi primul;

Cum poate să răspundă cadrul didactic în acord cu obiectivele de învăţare?
Observă şi numeşte emoţia identificată „Observ că eşti trist";
Relaţionează emoţia cu contextul „Ce s-a întâmplat?";
Sumarizează informaţia primită: „ Înţeleg că eşti trist pentru că Dan te-a lovit";
Încurajează exprimarea emoţională: „Spune-i lui Dan cum te simţi pentru că te-a lovit";
Se raportează la experinţa celuilalt copil şi schimbă perspectiva pentru a identifica consecinţele emoţionale ale comportamentului lui: „Înţeleg că l-ai lovit pe George";
Sprijină înţelegerea consecinţelor propriilor comportamente asupra celuilalt elev: „Într-o situaţie similară când cineva te-a împins, tu cum te-ai simţit?",„Într-o situaţie similară când cineva te-a lovit, tu cum te-ai simţit?";
Face apel la regulă: „Regula este să spui în cuvinte cum te simţi atunci când eşti furios";„Regula este să să spui în cuvinte celuilalt să îţi facă loc să treci";
Aplică consecinţa logică pentru încălcarea regulii (se sancţionează comportamentul şi nu emoţia elevilor):„Pentru că ai lovit acum vei sta 3 minute la locul de linişţire sau ai pierdut 1 leu din banii de buzunar (vor intra la fondul clasei)";
Validarea emoţilor celor doi elevi şi identificarea unor modalităţi adecvate de exprimare;

George este firesc să fii nerăbdător să ieşi în pauză dar ce poţi face diferit data viitoare când te vei grăbi şi un coleg îţi va sta în cale?

Solicit în cuvinte că vreu să trec;

Săspun „scuze a fost din greşeală", în cazul în care îl lovesc;

Dan este normal să fii furios, dar cum poţi să exprimi această emoţie altfel?

Spun în cuvinte cum mă simt

Ce învaţă elevii din acestă experientă?

Emoţiile lor sunt fireşti şi normale. Prin reacţia sa, cadrul didactic validează emoţiile elevilor (transmite mesajul de acceptare a lor ca fiind fireşti şi comune tuturor) dar invalidează comportamentul elevilor (sancţionează modul în care Dan şi-a exprimat furia iar George şi-a rezolvat problema).

Există modalităţi de exprimare a emoţiilor potrivite şi nepotrivite. Elevii sunt sprijiniţi să cunoască care sunt modalităţile adecvate şi neadecvate de exprimare a emoţiei de furie. **„***Este potrivit să spun celorlalţi că „ SUNT FURIOS!", este nepotrivit să-i lovesc sau să-i rănesc pe ceilalţi, pentru că sunt furios."*

Emoţiile neplăcute se pot exprima prin intermediul cuvintelor. Elevii sunt sprijiniţi să exprime emoţiile resimţite cu ajutorul cuvintelor adecvate.

Comportamentele noaste au o serie de consecinţe sociale şi emoţionale. Elevii sunt sprijiniţi să cunoască care sunt consecinţele emoţionale şi sociale ale comportamentelor lor (cum se simt ceilalţi când noi ne comportăm într-un anume fel, care sunt costurile pe temen lung şi scurt al modului în care ne comportăm cu ceilalţi)

În concluzie...

Pentru dezvoltarea unor tipare eficiente de comunicare, cadrele didactice au nevoie să înveţe:

Să aibă reacţii cu mesaj de învăţare pentru copil;

Să adopte comportamente care să fie conforme cu obiectivele supraordonate de învaţare şi în contradicţie cu emoţiile personale;

Să identifice şi să utilizeze strategii de autoreglare emoţională care să se manifeste în afara contextului relaţiei cu copilul.

Care sunt aspectele cele mai importante la care este important să fiţi atenţi în calitate de cadru didactic?

În practica curentă cadrele didactice au tendinţa de a identifica imediat o soluţie pentru rezolvarea situaţiei. În realitate, copiii au nevoie de un timp mai mare în care să vorbească despre modul în care se simt în acel moment.

O altă situaţie tipică este cea în care adultul întreabă copiii despe cauza felului în care s-au comportat. Întrebarea comună **„de ce ai făcut asta?"** este ineficientă deoarece incriminează copilul, îl face să se simtă vinovat, îl determină să intre în defensivă sau să dea vina pe altcineva. O întrebare eficientă care oferă copilului posibilitatea de a-şi exprima emoţiile este **„Ce s-a întâmplat?"**

În orice situaţie în care apare un comportament neadecvat cadrul didactic trebuie să fie atent: să observe emoţia copiilor şi să o traducă în cuvinte; să faciliteze exprimarea emoţională - „ce s-a întâmplat?"; să facă apel la reguli (regula ghidează comportamentul copilului într-o situaţie socială).

Particularitati ale dezvoltării cognitive a copilului, care influenţează calitatea comunicării cadru didactic – elev

Câteva particularităţi de dezvoltare aatenţiei în procesul de comunicare interpersonală

A fi atent presupune să ignori o serie de aspecte pentru a putea să gestionezi eficient pe cele considerate a fi importante pentru ceea ce faci.

Atenţia este volutară şi involuntară. Atenţia involuntară este definită ca fiind imediată sau reflexivă şi se leagă de acţiunea directă a unui stimul asupra sistemului senzorial (văz, auz etc.). De exemplu, ţipătul poate să declanşeze atenţia involuntară. Atenţia activă voluntarăse asociază cu conceptul de interes şi are legătură cu gradul de importanţă sau semnificaţie pe care îl are un stimul pentru o persoană. Ea este implicată în activităţile intenţionate (sarcinile de lucru) sau în procesele de planificare (ex. planificarea lucrurilor care sunt de făcut).

La vâstele mici, procesele atenţionale operează pe un continuum, de la **activare** către **focusarea atenţiei**(De Gandi, 2000):pentru a fi atent, copilul are nevoie de o stare optimă de activare fiziologică. Starea de hiperactivare pe care oamenii o experienţiază în situaţii în care trăiesc emoţii intense de disconfort (frică, furie etc.) sau de subactivare (starea de somnolenţă) afectează capacitatea de a fi atent la ceea ce faci. Activarea fiziologică puternică (creşterea bătăilor inimii, modificarea respitaţiei etc) are un rol esenţial în mobilizarea organismului pentru a face faţă situaţiilor de pericol. Deşi în acest caz abilităţile atenţionale se ascut şi devin eficiente, ele impiedică performanţa cognitivă deoarece au o orientare predominant pe elemente care au legătură cu situaţia de pericol, ignorând alte aspecte relevante pentru ceea ce trebuie să facă copilul în acel moment. De exemplu dacă

un copil observă semnale ale furiei pe faţa cadrului didactic sau interpretează tonul ca fiind ameninţător, atenţia lui este predomaninat îndreptată pe scanarea acestor elemente care au legătură cu situaţia percepută ca fiind ameninţătoare, ignorând indicaţiile verbale de realizare a sarcinii sau realizarea sarcinii efective ceea ce va conduce în final la afectarea modului de performare.

În absenţa abilităţii de a fi atenţi la ceea ce ni se întâmplă, noi nu putem să diferenţiem informaţia relevantă de cea nerelevantă. În consecinţă, capacitatea noastră de a fi atenţi se poate defini prin următoarele aspecte:

un nivel optim de activare fitiologică;

obişnuirea cu stimulii cu care intrăm în contact mai mult timp sau nu sunt relevanţi pentru noi;

manifestarea interesului pentru stimulii noi;

identificarea şi selectarea informaţiilor din mediu;

motivaţia şi persistenţa în sarcină sau susţinerea procesului de procesare a informaţiei;

automonitorizarea şi autocontrolul comportamentului.

Activarea proceselor atenţionale- se referă la activitatea fiziologică sau comportamentală care depinde de schimbări la nivelul sistemului nervos central. Sepoate realiza în diferite moduri. De exemplu, răspunsul de activare poate avea loc spontan, involuntar pentru stimulii care acţionează asupra sistemului senzorial (auz, văz, pipăit, etc) sau voluntar (are legatură cu interesul copilul, cu noutatea şi importanţa sarcinilor).

Nivelul de activare operează pe un continuum: starea de activare intensă – somnolenţă-somn adânc.In funcţie de nivelul de activare personal, persoanele răspund diferit la stimulii senzoriali. Astfel noi suntem mult mai responsivi la stimulii senzoriali atunci când suntem în starea de vigilenţă (trezire) decât cînd suntem în stare de adormire.

Alertarea este procesul prin care se creşte nivelul de activare. De exmplu o persoană care este în stare de somnolenţă va fi alertat de un zgomot puternic. **În contextul clasei de elevi, comportamentul optim de acordare a atenţiei poate fi menţinut de stimuli adecvaţi de alertare.**

Alertarea este procesul prin care sub acţiunea unor stimuli (de intensitate mare sau care sunt noi)se modifică nivelul de activare. Tranziţia de la stare de trezire la o stare de activare optimă care facilitează concentrarea atenţiei depinde de registrul senzorial. Sintemul nervos central pregăteşte individul să răspundă la stimulii care acţionează asupra lui.Pragul de alertare diferă de la o personă la alta. Sunt copiii care au nevoie de o stimulare mai intensă pentru a-şi asigura nivelul optim de activare, alţii care au nevoie de o intensitate mai redusă. În această ordine de idei sunt copii care sunt foarte uşor de suprastimulat de zgomotele din contextul experinţelor de zi cu zi şi pot deveni copleşiţi de aceste lucruri.Răsunsul de

activare şi alertare este adesea văzut ca fiind pasiv şi involuntar. Manipularea importanţei stimulilor specifici poate să conducă la modificarea capacităţii de alertare faţă de stimulii respectivi.

Reflexul de orientare sau „ce este? ...ce se întâmplă?"

Reflexul de orientare este esenţial pentru supravieţiuirea noastră ca specie. Un mecanism important pentru atenţie este noutatea stimulului. Cu alte cuvinte, ne activăm atunci când se produc o serie de modificări în contextul senzorial. De indată ce reflexul de orientare a fost declanşat decidem dacă facem ceva sau nu. Reflexul de orientare apare sub acţiunea stimulilor de intensitate medie sau joasă. Când este prezent un stimul prea intens se pun în funcţiune mecanismele de apărare.

O primă diferenţă constă în faptul că reflexul de orientare dispare după expunerea repetată la un stimul, întrucât apare procesul de obişnuire. Reflexele de apărare sunt foarte rezistente la habituare. De exemplu ne putem obişnui foarte repede cu un zgomot de fond (ticăitul ceasului) dar niciodată nu ne vom obişnui cu zgomotul produs de un pistol. Pavlov afirma ca reflexul de orientare aduce organismul mai aproape de sursa stimulării.

Un alt reflex important este **cel de investigare**. Acest reflex este determinat de schimbările importante care se produc în context, astfel încât persoana imediat îşi orientează receptorul adecvat pentru a face o investigare a stimulului care a promovat schimbarea. Importanţa biologică a acestui reflex este evidentă. Relexul de orientare nu este întotdeuna asociat cu comportamentele de investigare dar poate fi relaţionat cu atenţia involuntară pentru schimbările care apar în contextul imediat. Reflexul de orientare este primul răspuns al organismului la orice tip de stimul (Sokolov, 1969). Este o încercare funcţională de a activa sistemul adecvat de recpeţie pentru a crea condiţiile optime pentru percepţia stimulului. De exmplu, o persoană poate să îşi poziţioneze urechea şi să reducă activitatea motorie pentru a capta un mesaj transmis în şoaptă.

O dată ce reflexul de orientare a fost declanşat, individul este pregătit pentru acţiune. Se constată o creştere a senzitivităţii la stimulii prezenţi. Dacă stimularea este puternică, sistemul nervos va încerca să reducă intensitatea; dacă stimularea este slabă, dar importantă pentru individ, organismul va lucra pentru a creşte intensitatea (ex pupilele se dilată pentru a creşte fluxul de lumină).

Reflexul de orientare are atât aspecte biologice cât şi psihologice(creşterea bătăilor inimii, întoarcerea capului, activarea EEG) ca răspuns la contactul cu un stimul nou. Prima componentă care apare este orientarea capului sau a organului receptor către sursa stimularii. Mişcarea iniţială a capului pentru a avea o vedere mai bună sau a auzi mai bine este urmată de reducerea mişcărilor corporale pentru a diminua zgomotul de fond şi a

creşete acuitatea vizuală. Apropierea sau apariţia comportamentelor de investigare are legătură cu importanţa stimulului pentru fiecare persoană.

Diferenţa dintre reflexul de orientare şi cel de apărare este faptul că primul pregăteşte organismul pentru a accentua percepţia stimulului iar cel de-al doilea permite o creştere a pragului de percepţie. Cel de orientare creşte senzitivitatea receptorului la stimul. Dacă intensitatea stimului devine prea mare şi determină durerea, se declanşează reflexele de apărare.

Reflexul de orientare aduce organismul în contact cu stimulii, cele de apărare limitează impactul stimulului asupra organismului.De exmplu, un copil care este subresponsiv la stimularea tactilă, se va orienta mai greu şi va răspunde doar la stimulări tactile intense. El va avea un slab reflex de orientare şi recţii putenice de apărare la stimularea tactilă. Copiii cu o astfel de problemă adesea vor căuta o stimulare tactilă mai intensă (stâng adulţii sau copiii cu putere) dar vor avea răspunsuri neadecvate la stimulări puternice şi dureroase (râd când se lovesc sau ignoră).

Obişnuirea şi interesul. O caracteristică importantă a reflexului de orientare este obişnuirea(copilul nu mai răspunde la stimulare) datorită contactului repetat cu stimulul. Habituarea se defineşte ca descreşerea a răspunsului la un stimul ca urmare unor stimulări repetate.

Dezobişnuirea se realizează când atenţia este direcţionată către stimuli după ce s-au operat în prealabil o serie de modificări asupra naturii stimulului. De exemplu, ne concentrăm atenţia asupra sunetului pe care îl face maşina de spălat în primele minute când a început să funcţioneze. După un timp ne obişnuim cu zomotul şi nu mai suntem conştienţi de el. Presupunândcă o monedă cade în cuvă în timp ce maşina spală, sunetul produs se schimbă, se produce o dezobişnuire şi apare orientarea către stimulul modificat. Dacă veţi fi interesat de ce a produs modificarea zgomotului, veţi avea mai mult timp pănă să vă obişnuiţi cu noul zomot. Dacă nu apare interesul, habituarea se va produce foarte rapid.

Putem spune cât de inportant este un stimul pentru o persoană anume evaluând intensitatea şi durata orientării persoanei respective către acel stimul. Habituarea este un proces important care facilizează adaptarea la mediu. Ea reflectă procesul de bază al ignorării stimulilor irelevanţi şi selecţionarea celor relvanţi care sunt importanţi pentru supravieţuire şi care necesită atenţie imediată.

Putem culege o mare cantitate de informaţii despre modul în care un individ învaţă, observând stimulii specifici care determină modul lor de a se orienta si pentru care manifestă interes. De exemplu un copil care nu se orientează către un stimul faţă de care majoritatea ar reacţiona poate fi considerat ca fiind subreactiv (cu un prag mare de stimulare). În acest caz copilul are nevoie de o stimulare mult mai intensă pentru a declaşa

reflexul de orientare şi interesul (ex. un sunet de alarmă mai puternic sau o lumină mai puternică).

Lipsa de orientare ar putea apărea când stimulul este prea complex sau prea simplu. Uneori întâlnim copii cu întîrzieri congnitive care par a fi total dezinteresaţi în anumite activităţi. Asta se poate întâmpla deoarece copilul a văzut aceeaşi jucărie mai mult timp (zi de zi timp de trei luni) şi nu mai este interesat de ea. Ar putea de asemenea ca jucăria să fie prea complicată pentru nivelul de dezvoltare cognitivă al copilului sau caracteristicile ei să nu ofere suficiente informaţii senzoriale în procesul de explorareal.

Deficitul de habituare poate apărea deoarece copilul reacţionează la stimuli irelevanţi şi nu reţine informaţiile relevante pentru experienţa de învăţare sau stimulii nu se potrivesc cu nevoile cognitive şi senzoriale ale copilului. Lipsa de habituare apare când cortexul cerebral este afectat.

Rolul caracteristicilor stimulului în procesul atenţional.

Noi adesea suntem interesaţi de obiecte, oameni, evenimente, sarcini care au elemente de noutate, complexitate, coflict, supriză sau incertitudine(Berzne, 1965). Aceşti stimuli sunt distinctivi şi unici în relaţie cu ceea ce deja ştim, ne determină nu doar să ne orientăm şi să ne menţinem interesul pentru a învăţa. Cu cât sunt mai noi, mai complexi şi mai interesanţi cu atât aveme nevoie de o perioadă mai mare să intervină obişnuirea. Obişnuirea apare rapid când stimulii sunt familiari, au o durată foarte limitată sau foarte lungă sau sunt prezentaţi în succesiuni rapide. Acest lucru este valabil pentru orice tip de stimulare: tactilă, auditivă, vizuală,etc.

Procesul atenţiei selective este intim legat de structurile de la baza creierului (sistemul reticular de activare) care filtrează inputul senzorial şi modulează stările de activare fiziologică. Procesarea inputului la nivel cortical conştient este posibilă dacă se realizează o inhibare a celorlalte activităţi corticale şi subcorticale. Astfel noi putem învăţa mult mai eficient, noi informaţii despre mediul în care ne aflăm dacă putejm ignora stimulii irelevanţi.

Modelul neuronal. Sokolov propune un model neuronal care arată modul în care caracteristicile stimulului sunt stocate în memorie în timpul concentrării atenţiei. S-a presupus că reflexul de orientare este nu doar un răspuns la stimularea curentă. El arată că expunerea repetată la stimul produce o reprezentare neuronală. În mod obişnuit noi avem nevoie să luăm contact de mai multe ori cu un stimul nou înainte de a putea să-l înţelegem şi să ni-l reamintim. Informaţiile privind intensitatea stimulului, durată, calitatea sau ordinea prezentării sunt transmise în lanţul neuronal. În timp ce informaţiile care vin sunt neuronal codificate sub diferite aspecte este posibil ca simultan să se evalueze caracteristicile stimulului pentru a determina dacă au fost experienţiate anterior şi stocate în memorie sau

sunt noi. Când o informaţie nouă este introdusă, sistemul nervos caută să stabilească dacă ea se potriveşte sau nu cu informaţiile care există deja în memoria persoanei. Dacă există o discrepanţă între informaţia nouă şi memoriile anterioare (ex. reprezentarea neuronală) reflexul de orientare se declanşează. Atunci persoana trăieşte ceea ce la nivelul limbajului se exprimă în „ce este, ce se întâmplă?"; reflexul de orientare apare când stimulul este important sau semnificativ pentru persoană. În acest caz persoana spune „cunosc acest lucru, este imporntan şi trebuie să fac ceva".

La celălalt capăt al **continuumului se află susţinerea atenţiei selective**.

Susţinerea atenţiei este abilitatea de a direcţiona şi focusa activitatea cognitivă pe stimulii specifici. Aceasta are legătură cu ceea ce căutăm să învăţăm şi cu ignorarea stimulului care nu au relevanţă pentru ceea ce facem în acel moment. Dezvoltarea şi susţinerea atenţiei selective sunt procese care se învaţă dar care sunt susţinute de o bună funcţionare a sistemului nervos. De exemplu sunt persoane care au o bună capacitate de concentrare pe sarcini dificile chiar şi într-un context cu mulţi stimuli distractori (ex. zgomote) şi alţii care nu reuşesc să rămână în sarcină datorită unui stimul distractor minor pe care nu reuşesc să îl ignore (ex. bâzâitul unei insecte).

Pentru a fi atent şi a învăţa noi informaţii din mediul extern, individul trebuie să fie treaz şi alert. Când o persoană este deprivată de somn, descreşte eficacitatea funcţiilor motorii şi mentale. Unele persoane au nevoie să folosească stimuli externi pentru a activa un nivel optim de funcţionare a proceselor atenţionale, când se confuntă cu sarcini noi şi dificile (ex. cafea).

Un alt aspect important al atenţiei care afectează învăţarea este cantitatea de efort pe care o depunem pentru a ne susţine atenţia în ceea ce facem. Motivaţia sau persistenţa în sarcină variază considerabil de la copil la copil şi ţine de exerciţiul pe care copilul îl are în acest sens şi de specificul sarcinii de rezolvat. De exemplu, o persoană cu aptitudini tehnice va fi mult mai motivată să citească cărţi tehnice şi mai puţin motivată să citească cărţi de beletristică.

Focusarea atenţiei se realizează sub diferite forme în viaţa de zi cu zi. De exemplu, noi ne susţinem atenţia pentru a acţiunile şi activităţile pe care le-am planificat sau gândit (ex. să citim ceva, să organizăm un eveniment social, să interacţionăm cu ceilalţi, să scriem un raport).

Abilitateade susţienere a atenţiei este o prerechizită importantă pentru procesarea informaţiei. Deşi sunt mai multe teorii şi definiţii ale atenţiei, susţienrea atenţiei poate fi categorizată în trei secvenţe operaţionale (Cohen, 1972):

Atragerea atenţiei. Această etapă este cea în care apare orientarea iniţială sau alertarea la stimul. Procesul de atragere a atenţiei este similar cu ceea ce am discutat anterior legat de reflexul de orientare. În plus faţă de reflexul de orientare atragerea atenţiei implică şi o

dimensiune voluntară, activă. Similar reflexului de orientare, atragerea atenţiei are legătură cu calitatea naturii stimulului. Dimensiunile stimulilor care atrag atenţia variază de la o persoană la alta în funcţie de experienţele anterioare. Fiecare dintre noi avem o anumită reactivitate la stimularea senzorială şi anumite dimensiuni interne şi externe care sunt importante pentru noi. De exmplu un copil care învaţa mai bine prin intermediul canalului auditiv va fi mult mai captat de un cântec depre părţile corpului decât de o imagine care prezintă corpul.

Concentrarea atenţiei. Această etapă apare când stimulul este nou şi reflectă măsura şi durata în care noi ne implicăm în activitatea cognitivă care are legătură cu un anumit stimul. Noutatea şi complexitatea sunt cei mai puternici mediatori ai menţinerii atenţiei. Când sarcina este moderat de complexă persoana va depune un efort pentru învăţare. Astfel motivaţia joacă un important rol in determinarea modului în care un stimul poate să menţină concentrarea atenţiei. Astfel, copiii cu un nivel redus de motivaţie vor depune un efort limitat de menţinere a atenţiei indiferent de complexitatea sarcinii. Aceşti copii ridică probleme cadrelor didactice din perspectiva unei disticţii privind cauza lipsei lor de concentrare (are legătură cu nivelul redus de motivaţie sau cu dificultăţile cognitive sau de procesare a informaţiei senzoriale). Problemele motivaţionale se pot dezvolta dacă copiii au dificultăţi cognitive sau senzoriale.

Comutarea atenţei. Conceptul de comutarea a atenţiei are implicaţii funcţionale. Astfel, el ne ajută să finalizăm o activitate începută şi să ne mutăm atenţia pe alta nouă. Astfel avem posibilitatea să stopăm activitatea de concentrara a atenţiei atunci când apare oboseala fizică sau mentală sau când nivelul de activare a scăzut şi avem nevoie de un anumit tip de stimulare senzorială pentru a ne menţine starea de activare propice. Cadrele didactice folosesc diferite mesaje pentru a facilita comutarea atenţei: „ am terminat, trecem la activitatea sau sarcina următoare”.

Fazele atenţiei	**Răspuns**	**Natura stimulării**
atragerea atenţiei	calitatea naturii stimulului	determinată de obiecte, sarcini evenimente care sunt importante şi noi.
concentrarea atenţiei	menţinerea atenţiei	determinată de evenimente, obiecte, sarcini care sunt noi, complexe şi au semnificaţie pentru persoană.
comutarea atenţiei	retragerea atenţei de la stimul	determinată de obişnuire şi de corespondenţa la nivelul memoriei.

În viaţa de zi cu zi susţinerea atenţiei are un rol important pentru copii. Ei au nevoie să acorde atenţie în mod adecvat obiectelor, evenimentelor, sarcinilor pe care le efectuează. Susţinerea atenţiei în timpul activităţilor intenţionate cum ar fi manipularea obiectelor, jocul liber rezolvarea sarcinilor joacă un rol important pentru procesul de învăţare şi modul de performare a sarcinilor. Modul în care suntem atenţi în diferite sarcini cognitive diferă în funcţie de natura sarcinilor.

Rolul efortului în sarcinile care necesită susţinerea atenţiei. Ce ne ajută să depunem efort într-o sarcină? Se pare că există o multitudine de aspecte care contribuie la acest lucru. Pe de o parte sunt resursele mentale sau structurile mentale care ajută persoana să proceseze informaţia. Toţi avem o capacitate limitată de procesare a informaţiei şi fiecare dintre noi a experimentat situaţia de a se simţi suprasolicitat mental. Alocarea resurselor mentale este influenţată de o serie de factori cum ar fi:
procesarea sarcinii impusă de activitate (nr de alegeri sau de decizii);
criteriile de definire a succesului performanţei;
nivelul de activare.
Când două sarcini sunt performate concurenţial, apare interferenţa şi afectează performanţa chiar dacă cele două sarcini implică structuri diferite de procesare. Cei mai mulţi dintre noi am trăit situaţia în care am încercat să menţinem o conversaţie la telefon cu cineva în timp ce altcineva ne ţipa în ureche (cine este şi ce vrea?).
Un alt factor care ne ajută să susţinem efortul pe o sarcină este automatizarea abilităţilor învăţate. O abilitate învăţată se automatizează, ceea ce permite ca atenţia noastră să se concentreze pe aspecte ale activităţii care sunt mult mai complexe. Pe măsură ce un copil învaţă literele, el se va concentra surprinderea semnificaţiei cuvântului decât să depună efort pe cum să scrie fiecare literă în parte.
Atenţia selectivă: identificare şi selecţie
Ce îi permite unui copil să îşi concentreze atenţia şi să o menţină în sarcină, ignorând stimulii irelevanţi? Acest proces poartă denumirea de atenţie selectivă. Ea se refră la abilitatea de a selecta şi focusa pe un anumit tip de informaţii, excuzând alta. Ea are atât componente voluntare cât şi involuntare.Atenţia selectivă activă implică depunerea unui efort pentru susţinerea atenţiei faţă de o informaţie selectată, şi are la bază experinţele anterioare de învăţare sau exerciţiul. Comportamentul vigilent este un tip de atenţie selectivă când ne focusăm pe stimuli neobişnuiţi. Atenţia selectivă pasivă este lipsită de efort. Evenimentele par a fi ignorate dar sunt înregistrate şi percepute. Acest tip de atenţie este important în protecţia împotriva situaţiilor de pericol.

Dezvoltarea atenţiei

1. Vârsta preşcolarităţii (3-6/7ani)

Atenţia selectivă la vârsta preşcolarităţii este mai puţin eficientă decât în cazul copiilor de vârste mai mari. Copilul de vârstă preşcolară scanează mai puţin sistematic stimulii din mediu şi este cu uşurintă distras de stimulii nerelevanţi. Abilitatea de automonitorizare a atenţiei o regasim abia dupa vârsta de 6-7 ani. Una din caracteristicile abilităţilor atenţionale la vârsta prescolară este **scanarea nesistematică**. În situaţiile în care au de scanat mai mulţi stimuli în vederea luării unei decizii, copiii de vârstă preşcolară apelează la strategii nesistematice sau dezorganizate. În 1968, E. Vurpillot făcut un exepriment şi a pus copii de 5-6 ani să compare perechi de căsuţe (fiecare cu câte 6 ferestre) care nu se diferenţiau prin nici o fereastră, sau perechi care se diferenţiau prin una, 3 sau 5 ferestre. Rezultatele au arătat că cei de 5 ani nu au comparat ferestrele pereche cu pereche, ci la întâmplare, iar numărul de fixări oculare a fost mai mic decât în cazul copiilor mai mari. Acest comportament a generat concluzia **că la preşcolari există o lipsă a unor proceduri sistematice atenţionale** ceea ce conduce la un număr crescut de erori. În situaţia în care preşcolarii scanează o imagine, copiii mai mici de 6 ani pornesc din centrul imaginii şi coboară cu privirea iar cei mai mari de 6 ani pornesc de sus şi încearcă să acopere tot câmpul vizual, asemenea adulţilor.

Focusarea atenţiei în timpul jocului liber pare a fi legată de abilitatea copilului de a răspunde la o mare varietate de sarcini tot mai complexe, de capacitatea de a-şi organiza activitatea orientată spre un scop, şi abilitatea de inhibare a activităţii motorii externe(Ruff et al. 1990).

Nivelul de activare a resurselor atenţionale variază de la copil la copil. Pentru activarea voluntară a resurselor atenţionale este important ca stimulii sau activităţile prezentate copilului preşcolar să aibă un anumit grad de noutate şi să fie interesante. Pentru a identifica care este sfera de interes a copilulului preşcolar este nevoie ca el să fie expus în prealabil la medii cât mai variate şi să înveţe abilităţi cât mai diverse. Recompensarea copilului pentru implicarea în sacină, lăudarea, expunerea lucrărilor pot determina creşterea interesului pentru anumite activităţi şi implicit creşterea activării resurselor atenţionale.

2. Vârsta şcolarităţii mici (7 ani- 10/11 ani)

Din punctul de vedere al dezvoltării atenţionale, există trei progrese care se înregistrează peparcursul acestui interval de timp: creste capacitatea de expandare sau de constricţie a câmpului atenţional; creste viteza de comutare a atenţiei; creste capacitatea de "desprindere" a atenţiei de distractori.

Aceste progrese ale sistemelor atenţionale au semnificaţie pentru existenţa socială a copilului,întrucât se leagă de apariţia unor forme tot mai sofisticate de autoreglare, atât în modalitatea de operare conceptuală cât si în cea emoţională (în jur de 6-7 ani). Copiii cu capacităţi de focalizare a atenţiei si inhibare a stimulilor irelevanţi sunt cei care manifestă un

nivel redus de comprotamente agresive la nivelul interacţiunilor cu ceilalţi si emoţionalitate negativă redusă. Capacitatea de control atenţional si emoţional pare a rămâne un parametru constant de-a lungul vieţii. Unii autori consideră că putem corela controlul atenţional si cu empatia si de asemenea cu vina si rusinea (începând cu vârsta de 7 ani).

Particularităţi de dezvoltare şi funcţionare ale memoriei în procesul de comunicare interpersonală

Memoria de lucru este abilitatea noastră de a ne reaminti informaţia care ne este necesară rezolvării unei sarcini curente. Ea funcţionează ca un fel de post-it al creierului pe care insemnăm informaţii relevante pe care avem nevoie să ni le reamintim. Memoria de lucru are un rol major în realizarea diferitelor activităţi şcolare cum ar fi înţelegerea materialului citit, calculul mental aritmetic, copierea cuvintelor de pe tablă, orientarea în spaţiul şcolii şi în împrejurimi etc.

Memoria de lucru vs memoria de scurtă durată

Memoria de lucru şi memoria de scurtă durată sunt două procese mnezice diferite. Vom ilustra acest exemplu prin intermediul unui exemplu. Să presupunem că mergeţi la o întâlnire la o şcoală nouă. V-aţi rătăcit şi întrebaţi pe cineva care este direcţia corectă. În gând repetaţi de mai multe ori informaţia aflată pentru a o reţine. La aceast nivel folosiţi memoria de scurtă durată pentru a vă reaminti direcţia corectă. Aţi ajuns la maşină şi începeţi să conduceţi în direcţia indicată. Pe măsură ce repetaţi în gând strada pe care trebuie să ajungeţi, vă uitaţi în jur să vedeţi dacă strada pe care sunteţi se potriveşte ca denumire pe care o aveţi în minte. În acest moment folosiţi memoria de lucru.

Acelaşi lucru se întâmplă şi în clasa în care lucraţi. Când îi daţi unui elev un set de instrucţiuni, el va folosi memoria de scurtă durată pentru a repeta ce are de făcut. După ce elevul se întoarce la locul său în bancă va trebui să înceapă să lucreze. Copiii care au dificultăţi la nivelul memoriei de lucru au şanse mari să uite ce au de făcut sau cu ce trebuie să înceapă după ce ajung la locul lor. Memoria de lucru ajută elevii să lucreze cu informaţiile pe care şi le amintesc.

Memoria de lucru (ML) reprezintă cunoştinţele din memoria de lungă durată care sunt activate la un moment dat. Astfel, din mulţimea totală de cunoştinţe de care dispune o persoană la un moment dat temporar sunt mai activate doar acele cunoştinţe de care el are nevoie într-un anumit context. De exemplu, atunci când vine la consultaţie un copil cu ADHD, unui medic i se activează toate cunoştinţele despre această tulburare, deşi el are

cunoştinţe despre toate tulburările psihiatrice. Memoria de lucru nu este o simplă unitate de memorie ci este un sistem complex care include atât atenţia de lucru cât şi memoria de lucru. Împreună servesc la gestionarea fluxului de informaţie în minte. Dacă la un copil cu ADHD sunt afectate susţinerea şi selectivitatea atenţiei atunci înseamnă că vor fi accesibile în memoria de lucru informaţii irelevante. Acest lucru afectează performanţa deoarece comportamentul se va afla mereu sub controlul stimulilor externi.

Rolul memoriei de lucru în funcţionarea cognitivă

Permite stabilirea unor conexiuni între elemente care aparent nu prezintă nici o legătură unele cu altele.

Ţine activă o cantitate de informaţie în timp ce copilul lucrează cu altceva (ex. ţine minte un gând sau o informaţie în timp ce simultan face altceva).

In viaţa socială ea joacă un rol foarte important în participarea la discuţiile de grup sau la conversaţiile individuale deoarece copilul trebuie să înţeleagă ce i se spune în timp ce îşi formulează răspunsul.

Permite analiza lucurilor din mai multe perspective. Pentru a lua în considerare 2 sau mai multe perspective, mintea trebuie să le reactualizeze în acelaţi timp astfel încât să poată să facă o comparaţie.

Permite stabilirea corelaţiilor între idei. Pentru înţelegerea unei poveşti copilul are nevoie să-şi amintească simultan toate piesele constitutive, începutul, cuprinsul şi încheierea. Acest lucru este posibil prin intermediul memoriei de lucru.

Are un rol esenţial în înţelegere deoarece permite minţii să ia în considerare lucrurile experimentate anterior şi să le compare cu cele pe care le experimentează în prezent.

Permite performarea secvenţială a unui set de solicitări. Memoria de lucru facilitează transformarea indicaţiilor, instrucţiunilor în comportamente şi respectarea ordinii de manifestare a lor (succesiunea paşilor de urmat în performarea unui comportament).

Permite monitorizarea modului propriu de a gândi. Memoria de lucru   ne permite în acelaşi timp, să gândim şi să ne gândim la ceea ce am gândit. De ex. citim un text şi în acelaşi timp înţelegem semnificaţia cuvintelor citite.

Cantitatea de informaţie pe care ne-o reamintim descreşte odată cu vârsta. Cea mai spectaculoasă creştere se înregistrează în mica copilărie. Cea mai mare dezvoltarea a memoriei de lucru se înregistrează în primii 10 ani. Creşterea se realizează până în jurul vârstei de douăzeci de ani după care se înregistrază o perioadă de stagnare (faza de platou) urmată de o descreşetere după vârsta de 35 de ani. În medie o persoană de 25 de ani poate să îşi reamintească cu succes 5 itemi.

Există o limită fixă a capacităţii de operare a memoriei de lucru pentru diferite etape de dezvoltare Astfel: un copil de vârstă preşcolară (ex. 4 ani) poate să ţină în minte activă

informaţia legată de o singură instrucţiune; un copil de 7 ani poate să opereze simultan cu doi itemi; un copil de 10 ani îşi poate reaminti trei itemi iar la 14 ani poate să opereze cu 4 itemi.

Studiile arată că există două tipuri de memorie de lucru care se dezvoltă relativ la fel: memoria verbală şi memoria vizuo-spaţială. Memoria verbală ajută copiii în clasă să îşi reamintească instrucţiunile verbale, să înveţe limbajul şi să înţeleagă sarcinile pe care le au de făcut. Memoria vizuo-spaţială ajută la reamintirea secvenţelor de acţiuni, evenimente, tipare de comportament, imagini, abilităţi matematice.

O altă limită a memoriei de lucru are legătură cu viteza cu care se transmite o informaţie (instrucţiune). Când cadrul didactic vorbeşte foarte repede, copiii cu o memorie de lucru limitată nu pot să proceseze informaţia suficient de repede ceea ce invariabil conduce la abandonarea activităţii.

Dezvoltarea memoriei la vârsta preşcolară. Memoria este si ea mai puţin performantă decât mai târziu. Recunoasterea este totusi maibună decât reactualizarea. Există mai multe explicaţii posibile ale acestui deficit:

bază de cunostinţe mai săracă, ce duce la lipsa de familiaritate cu stimulii care urmează să fie reamintiţi;

lipsa unor strategii eficiente de codare si reactualizare a materialului de memorat;

o capacitate redusă a memoriei de lucru, determinată de limitări de ordin maturaţional ale nivelului de activare a cunostinţelor.

S-a crezut iniţial că există un deficit la nivelul memoriei de lucru a copiilor prescolari. Mai recent însă s-a arătat că pentru materiale „potrivite" copilului – adică bazei sale de cunostinţe - capacitatea memoriei de lucru creste, atingând nivelul adult.În al doilea rând, s-a afirmat că nu putem vorbi de **metacogniţie sau metamemorie** la aceastăvârstă. Poate însă că pur si simplu copiii de 3 ani nu realizează că li se cere să memoreze ceva si apoi să redea, pe când cei de 6 ani înţeleg ce anume dorim de la ei.Există experimente care demonstrează că intenţia de memorare apare la cei mici dacă stim să lesolicităm acest lucru. Într-un astfel de experiment (Wellman & Flavel, 1975) s-a ascuns un căţel de jucărie sub o cutie (pe masă fiind mai multe cutii) si s-a urmărit ce comportamente sunt puse în valoare spontan de copil pentru a "memora" unde e căţelul. Au apărut mai multe strategii: unii au fixat insistent cutia, alţii au delimitat-o de celelalte (trăgând-o spre ei), iar alţii chiar au ţinut mâna pe cutie. Cei care au apelat la aceste strategii mnezice au avut performanţe mai bune, ceea ce arată că atunci când copiii sunt motivaţi să-si amintească un anumit lucru, vor depune efort în acest sens.

În alt experiment, copilului i s-a făcut o poză, iar apoi s-a ascuns aparatul (sub ochii lui). Nu numai că acesta a ţinut minte unde este aparatul, dar dacă s-au făcut poze în mai multe

locaţii, copilul a început să caute cu cea din urmă locaţie, trecând apoi la celelalte. Copiii au dovedit deci o logică a căutării, chiar dacă nu toţi au avut aceleasi performanţe.
Concluzia este că există **metamemorie**, dar e limitată la situaţii familiare, contexte specifice si efolosită totusi inconsistent de către cei mai mici de 6 ani. Strategiile celor mai mari de 6 ani sunt generale si folosite sistematic.

Dezvoltarea strategiilor mnezice la vârsta şcolară
Strategia de memorare este un fel de plan cognitiv folosit în mod constient, voluntar si controlabil de către individ în vederea sporirii performanţei mnezice.
Etapele dezvoltării strategiilor mnezice:
Prescolarii nu pot folosi o strategie chiar dacă le e sugerată sau impusă dinafară;
Copiii de 6-7 ani pot folosi una sau mai multe strategii, dar nu în mod spontan;
Copiii de 8-9 ani pot folosi în mod spontan strategii de memorare dar acest lucru nu duce neapărat la rezultate sau la performanţe identice cu cele ale copiilor mai mari.
Această repartiţie pe vârste nu e univocă. Vârsta la care se poate opera mai bine cu o strategie depinde de tipul sarcinii în care se aplică strategia.
Strategii de codare. S-au studiat strategii specifice cum ar fi: **repetiţia, organizarea, elaborarea.**
Repetiţia
La 6 ani copiii nu sunt în stare să repete spontan un material, dar o fac dacă sunt învăţaţi. Performanţa creste prin aplicarea acestei strategii, dar dacă apoi sunt lăsaţi să opteze pentru strategia proprie sau cea nou învăţată, 50% doar aleg repetiţia.
La 10 ani toţi copiii folosesc spontan repetiţia - poate datorită solicitărilor scolare sau datorită faptului că au în faţă informaţia de memorat (eventual în format scris).
Există mai multe feluri de operare a repetiţiei: la 7 ani copiii repetă fiecare cuvânt, iar la 10 ani grupează itemii si îi repetă ca si grup.

Organizarea. Aceasta se referă la gruparea informaţiei în unităţi cu sens. Numai după 10 ani copiii folosescaceastă strategie spontan, pe baza grupării categoriale.
Elaborarea. S-a studiat relativ la învăţarea unor perechi de itemi aparţinând unor categorii diferite, care pot ficonectaţi printr-o imagine mentală care să-i conţină pe amândoi (să includă asociaţia între itemi).Până la 6-7 ani nu este folosită spontan dar copiii pot fi învăţaţi să construiască astfel de imagini. Si asa însă, elaborările sunt simple ca structură si ineficiente.De la 11 ani, folosirea elaborărilor este spontană.
Strategii de reactualizare. Dacă un băieţel ar dori să îsi amintească la ce Crăciun a primit în dar un căţel, printre strategiile de reactualizare s-ar putea număra cunoasterea vârstei căţelului, sau reamintirea an de an, înapoi în timp, a fiecărui Crăciun, cu darurile primite de

fiecare dată.La 5-6 ani copiii nu stiu să folosească astfel de strategii, dar la 10-11 ani ei reusesc să le stăpânească destul de bine.Se pare că acest prag de 11 ani este cel la care se fac două achiziţii importante:

Copiii realizează că, atunci când informaţiile nu sunt prea numeroase, se poate opera o căutare si recuperare sistematică a itemilor din memorie.

Copiii realizează că pentru domenii de cunostinţe extrem de bogate o astfel de căutare nu e posibilă si este mai utilă o strategie în care un item îl amorsează pe altul si astfel se ajunge la itemul iniţial (această strategie e folosită mai mult de copiii mai mari).

Alocarea de resurse cognitive. Aceasta este foarte importantă în contextul sarcinilor scolare. Copilul trebuie să îsi dea seama cetrebuie fixat cu precădere în memorie si ce va trebui reactualizat. La 6-7 ani copilul memorează doar un subset relevant al unui material si nu îsi dă seama că pot exista 2-3 seturi relevante, deci nu apare o distribuire eficientă a resurselor.Din punctul de vedere al alocării de resurse, copilul nu studiază un timp mai îndelungat itemii maidificili si de multe ori repetă nu materialul necunoscut, ci pe cel cunoscut.

Dezvoltarea unei baze de cunostinţe. Cunostinţele dintr-un domeniu facilitează memorarea informaţiilor legate de acel domeniu. La 8 ani, dacă li se prezintă copiilor o listă de itemi familiari, creste tendinţa de repetiţie a acestor itemi, deci creste performanţa mnezică. În plus, cunostinţele dintr-un domeniu atrag după ele strategiile potrivite acelui domeniu.

Dezvoltarea metamemoriei

Cunostinţe declarative:

Acestea reprezintă ceea ce stie o persoană despre memorie în general, despre propriile performanţemnezice, despre felul în care funcţionează propria lui memorie, cunostinţele despre ce presupundiferitele tipuri de sarcini, ce strategii sunt bune etc.

Se referă la: a) persoane, b) tipuri de sarcină,c) strategii.

2. Cunostinţe legate de persoană. Acestea cuprind următoarele informaţii:

Cunostinţe despre propria memorie:

Experimentele legate de estimarea capacitǎii proprii de memorare au arătat că la cei mici apare o supraestimare.

Această capacitate de estimare este dependentă cel puţin de context: atunci când cadrul memorării este un joc specificat clar ("mers la cumpărături"), estimările sunt mai realiste. La fel se întâmplă dacă estimarea nu e verbală – copilul opreste o bandă de cuvinte când crede că nu mai poate memora.

Această supraestimare a propriilor capacităţi mnezice nu trebuie valorizată doar negativ. Se consideră, de exemplu, că ea le conferă copiilor o încredere mai mare în forţele si resursele proprii, ca urmare duce la cresterea stimei de sine.

Cunostinţe legate de tipul de sarcină:

Tot în jurul vârstei de 9-10 ani copiii realizează că unele sarcini pot fi mai dificile decât altele dinpunctul de vedere al cantităţii si tipului de informaţie.

Realizează că unele solicitări sunt mai mari ca altele (recunoasterea este mai bună decâtreproducerea).

E mai usor să memorezi un material în cadrul căruia s-au stabilit relaţii între itemi.

E mai usor să memorezi scheletul semantic al unei povesti (a povesti esenţialul "cu propriilecuvinte").

Cunostinţe legate de strategii:

În general la 6 ani există constientizarea nevoii de a folosi strategii externe (să fixezi cu privirea, să puimâna pe obiectul de memorat). Abia la 10-11 ani copiii stiu că trebuie să recurgă la strategii interne.

Cunostinţe procedurale

Se referă la ceea ce copilul stie că trebuie să facă în funcţie de:

distanţa faţă de scop (automonitorizare);

planificarea si direcţionarea propriului comportament pentru a ajunge la scop (cât va mai trebui să înveţe până va sti lecţia).

Recomandări

Cunoaşterea particularităţilor de dezvoltare şi funcţionare cognitivă ale copiilor, specifice diferitelor etape de vârstă sprijină cadrul didactic în setarea unor paternuri adecvate de comunicare cu elevii la clasă. În acest sens, pentru copiii de vârstă preşcolară şi şcolară mică adaptarea şi modul lor de funcţionare la clasă depind într-o mare măsură de nivelul de dezvoltare a capacităţii de concentrare a atenţiei şi de funcţionare a memoriei de lucru.

Mintea copiilor mici funcţionează diferit în situaţiile în care sunt implicați în sarcinile care le plac faţă de situațiile când se află în faţa unei sarcini impuse, faţă de care nu au nici o motivaţie internă. În consecinţă, cresterea performanţei educaționale a copiilor preşcolari şi şcolari mici depinde în mare măsură de **comunicarea eficientă a instrucţiunilor** în cadrul activităţii la grupă/ clasă. Eficienţa instrucţiunilor care sunt date elevilor este influenţată de modul în care acestea sunt formulate, fiind asigurată de respectarea următoarelor reguli:

Înainte de formularea instrucţiunii, **asiguraţi-vă de atenţia elevilor.**

Obţineţi atenţia elevului fie prin asigurarea unei proximităţi spaţiale sau prin stabilirea contactului vizual. Dacă elevii sunt atenţi, ceea ce le transmiteţi va fi receptat mai bine.

Formulaţi instrucţiunile într-o manieră simplă, la obiect.

Instrucţiunile trebuie **să indice concret comportamentul dorit** şi să nu fie vagi. O instrucţiune concretă de tipul „Pune cărţile în bancă şi penarul în geantă!” este mai eficientă decât instrucţiunea „Fă-ţi curat pe bancă!,” deoarece prima specifică exact comportamentul, a doua instrucţiune are un caracter mai vag.

Nu daţi mai multe instrucţiuni în acelaşi timp! Copii de vârstă preşcolară şi şcolară mică au dificultăţi în a opera la nivelul memoriei de lucru cu mai multe informaţii diferite, în acelaşi timp. În practică, le va fi dificil să fie atenţi şi apoi să execute instrucţiunile în ordinea dorită.

Cel mai eficient este **să prezentaţi instrucţiunile pe secvenţe mici** de comportament. De exemplu, instrucţiunea ,,Deschide cartea la pagina 45 şi citeşte primele trei propoziţii,” poate fi reformulată corect astfel: daţi mai întâi instrucţiunea: ,,Deschide cartea la pagina 45...,, după care aşteptaţi ca elevii să execute comanda. Dacă comportamentul este realizat, lăudaţi verbal (,,Bravo, foarte bine!”) sau prin gesturi aprobatoare. Abia apoi formulaţi ultima instucţiune: ”Citeşte primele trei propoziţii”, aşteptaţi execuţia ei şi lăudaţi elevul pentru realizare. **Instrucţiunile trebuie segmentate în unităţi** cât mai mici pentru a putea fi executate corect.

Oferiţi modele de acţiune atunci când daţi instrucţiuni; dacă instrucţiunea este un comportament, încercaţi să-l efectuaţi dumneavoastră sau solicitaţi ajutorul altui elev în timp ce spuneţi instrucţiunea. De exemplu instrucţiunea ,,Deschide manualul de citire!” este mai eficientă dacă şi dumneavoastră realizaţi în timp ce spuneţi comanda, comportamentul solicitat.

Pentru a fi mai bine receptată, **oferiţi aceeaşi instrucţiune în mai multe feluri!** Acest lucru nu înseamnă repetarea ei, ci exprimarea instrucţiunii, prin oferirea de indicatori comportamentali sau verificarea modului în care elevul a înţeles instrucţiunea.

Aceste reguli de comunicare la clasă influneţează într-o mare măsură comportamentul de compliere sau de refuz privind efectuarea sarcinilor pentru care copii nu au o motivaţie internă.

Situaţii tipice care favorizează apariţia comportamentui de refuz:

Când cadrul didactic cere copilului să facă mai multe lucruri în acelaşi timp. Copiii care au o serie de deficite la nivelul fucţiilor executive (la nivelul atenţiei, memoriei de lucru şi inhibiţiei) sau sunt în faze incipiente ale dezvoltării lor (ex. cei de vârstă preşcolară şi şcolară mică) au dificultăţi în a face o alegere atunci când primesc prea multe lucruri de făcut. Pentru a determina copilul să facă ceea ce i se cere, este foarte important să i se dea o singură instrucţiune / un singur lucru de făcut într-un anumit interval de timp.

Când copiii nu primesc instrucţiuni clare despre ce se aşteaptă de la ei. Datorită nivelului incipient de dezvoltarea a memoriei de lucru copiii de vârstă preşcolară în special, au dificultăţi în procesarea unei informaţii verbale care are mai multe înţelesuri sau este ambiguu formulată.
Când cererea/ solicitarea adultului este făcută într-un moment nepotrivit. Copiii de vârstă preşcolară care au dificultăţi de autoreglare emoţională sunt mult mai înclinaţi să ignore solicitarea adultului când sarcina impusă de adult concurează cu o activitatea care le aduce un beneficiu imediat (fac ceva interesant etc).
Când adultul foloseşte termeni prea generali sau vagi. Copiii de vârstă preşcolară au dificultăţi de a urma instrucţiuni sau cereri care nu sunt clare (ex.” stai cuminte”).

Cum putem ajuta copiii să îşi dezvolte abilitatea de concentrare şi focusare a atenţiei pe activităţile didactice?

Utilizaţi metode variate de lucru cu copiii pentru a menţine treaz interesul acestora pentru activitatea şcolară. Schimbarea frecventă a metodelor de predare oferă avantajul de a întârzia apariţia habituării.Acest lucru se impune cu necesitate în special în cazul copiilor preşcolari şi şcolari mici în cazul cărora habituarea se realizează foarte uşor datorită particularităţilor de dezvoltare cognitivă.Copiii mici se obişnuiesc foarte repede cu un stimul (contextul în care îşi desfăşoară activitatea, sarcina pe care o au de efectuat, metodele prin care trebuie să efectueze sarcina respectivă). Pierderea elementului de noutate faţă de un stimul duce la scăderea resurselor atenţionale alocate pentru acea activitate şi implicit a modului de performare a sarcinii.

Daţi elevilor sarcini dar complexe scurte şi încercaţi să combinaţi **activităţi alternative cu scurte momente de pauză**. De exemplu, în cadrul unei ore, un elev poate rezolva 5 exerciţii de matematică, iar apoi să coloreze 1 figură geometrică.

Alternarea tipului de activitate şi lungimea redusă a sarcinii împiedică distragerea atenţiei.
Copiii care au dificultăţi la nivelul abilităţii de autoreglare emoţională şi motivaţională au dificultăţi în a face faţă emoţiilor de plictiseală. O sarcină care îşi pierde elementul de noutate pentru că este prea lungă şi dificilă, le creează copiilor disconfort. Atenţia este direct influenţată de registrul emoţional al copilului şi de intensitatea acestor emoţii. O capacitate bună de concentrare a atenţiei necesită un nivel optim de activare fiziologică. Un nivel prea înalt (pe care îl regăsim atunci când copilul este furios sau îi este teamă) dar şi un

nivel mai scăzut (starea de somnolenţă) afectează capacitatea de activare şi concentrare a atenţiei şi implicit performanţa.

3. Recompensa socială (mesajele de laudă) - factor de întărie sau diminuarea a motivaţiei intrinseci a copiilor

Mesaje de laudă precum şi cele de critică au un impact considerabil asupra procesului de învăţare din perspectiva dezvoltării copiilor.

Una dintre cele mai frecvente recomandări oferite cadrelor dicactice de către specialiştii din domeniu sănătăţii mentale este să încerce să ignore comportamentele nepotrivite ale copiilor şi să recompenseze comportamentele adecvate atunci când apar. Practica ne arată că acest lucru nu este întotdeauna atât de uşor de făcut. Există mai multe explicaţii pentru aceste dificultăţi.

Uneori, adulţilor le este greu să tolereze comportamentele nepotrivite ale copiilor, ceea ce conduce la dificultatea de a amâna răspusul imediat (reacţia de critică sau ceartă) sau de ignorare a lor. Dificultatea de a ignora comportamentele nepotrivite poate avea legătură cu discrepanţa care apare între convingerile adultului prinvind rolul său şi modul în care copiii se comportă. În anumite situaţii, adulţii pot vedea modul în care se comportă copiii ca fiind în dezacord cu principala lor responsabilitate: să îi înveţe pe aceştia şi să le corecteze comportamentul atunci când este nepotrivit cu contextul; ignorarea pare, din punctul lor de vedere, a fi un comportament de acceptare sau chiar de recompensare a greşelii.

Cercetările recente în neuroştinţe arată că până la 12 ani copiii învaţă diferit faţă de puberi şi adolescenţi. Diferenţa rezultă din mecanismele cerebrale implicate în procesarea feedbackului pe care aceştia îl primesc pentru performanţele pe care le obţin sau pentru modul în care se comportă.Studiile au arătat că recompensa, feedbakcul pozitiv (ex. lauda) sunt mai eficiente la preşcolarii şi şcolarii mici (sub 12 ani) decât pedeapsa (critica). Performanţa copiilor sub 12 ani se îmbunătăţeşte considerabil când primesc un mesaj pozitiv legat de comportamentul lor (li se spune ce au făcut bine) şi scade când se scoate în evidenţă ceea ce nu au făcut bine. În cazul copiilor de peste 12 ani feedbackul negativ are valenţe educaţionale, putând îmbunătăţi performanţa.

Mecanismele cerebrale responsabile de diferenţele care apar la nivelul modului în care învaţă preşcolarii şi şcolarii mici şi cei mai mari de 12 ani sunt ariile de control cognitiv localizate la nivelul cortexului cerebral. Cu alte cuvinte, centrii de control ai creierului sunt mult mai puternic activaţi în prezenţa unui feedback negativ, în cazul puberilor, adolescenţilor şi adulţilor dar nu şi în cazul copiilor mai mici. În cazul lor, feedback-ul pozitiv este cel care activează puternic ariile de control cognitiv.

Cum se explică acest lucru? Informaţia care transmite mesajul că ai făcut ceva greşit este mult mai complicată decât cea care arată ce ai făcut ceva bine. **Copiii mai mici de 12 ani au resurse cognitive limitate care nu permit procesarea informaţiei negative şi învăţarea din greşeală.** Autorii arată că a învăţa din greşeală presupune a privi retrospectiv pe aceeaşi cale pe care ai parcurs-o şi a analiza ce anume nu a mers şi cum a fost posibil acest lucru. Asta înseamnă că este nevoie de o analiză amănunţită pentru a reliefa că ceea ce ai făcut este o greşeală.

Lauda şi valenţele ei motivaţionale

Mesajul de laudă este ca penicilina: nu poate fi adiministrată la întâmplare, administrarea este guvernată de reguli şi contraindicaţii, regulile privesc modul şi momentul administrării şi dozajul, precauţiile se referă la posibilele efecte secundare. In aceeaşi manieră, există reglementări privind administrarea medicaţiei emoţiionale: ”mesajele de laudă”.

Cadrele didactice recompensează copiii cu mesaje verbale atunci când aceştia manifestă comportamente dezirabile. Lauda se referă la „un mesaj de evaluare pozitivă transmis de o persoană faţă de performanţele, rezultatele, sau atributele obţinute/deţinute de o altă persoană, în care evaluatorul presupune validitatea standardelor pe care îşi bazează evaluarea.”

Lauda este diferită de simpla înţelegerea sau de feedback (ex. este corect, ai obţinut 90 de puncte) care sunt forme neutre de recunoaştere a unor rezultate.

Mesajul de laudă are o serie de carateristici aparte şi se diferenţiază de alte tipuri de feedback. De exemplu, spre deosebire mesajul de încurajare („poţi să o faci”) care are un focus mai puternic pe acţiunea viitoare şi de regulă apare ca răspuns la performanţele slabe obţinute în prezent, lauda are un focus pe rezultatele din prezent şi se referă specific la ce i-a reuşit copilului.

Studiile in domeniu arată că mesajele de laudă nu au întotdeuna o puternică funcţie de întărire a comportamentelor dezirabile, eficienţa lor depizând de o serie de factori. În anumite, condiţii chiar şi mesajele de laudă pot conduce la slăbirea motivaţiei interne a copiilor.

Lauda ca şi recompensa fizică, chiar dacă sunt văzute ca fiind pozitive, uneori, în anumite condiţii, pot crea premisele unor interacţiuni cu mare grad de control, care întârzie sau afectează dezvoltarea autonomie individuale a copiilor.

Lauda ca proces complex de comunicarea socială. Lauda nu este un proces de comunicare cu un singur sens, de la evaluator la receptor (copil, elev), ci este un proces complex de comunicare socială, în care rolul de receptor este la fel de important ca şi cel de evaluator. Prin urmare, **efectul mesajelor de laudă depinde nu doar de conţinutul mesajelor ci şi de**

contextul în care se transmite mesajul, de nivelul de dezvoltare şi potenţialul de înţelegere al receptorului şi de maniera particulară de interpretarea a receptorului.

Condiţii care asigură eficienţa mesajelor de laudă. Lepper şi Henderlong (2002) au făcut 30 de ani cercetări asupra efectelor motivaţionale ale mesajelor de laudă. Studiile lor arată că acest instrument este foarte eficient dacă se respectă o serie de condiţii:

Mesajul să fie perceput ca fiind sincer şi să fie formulat specific;

Mesajul să se centreze pe aspecte care sunt în controlul copilului (are puterea de a le schimba);

Mesajul să transmită standarde realiste şi care pot fi atinse (conforme nivelului de dezvoltare al copiilor);

Există o serie de condiţii care transformă mesajul de laudă dintr-un instrument cu valenţe motivaţionale într-unul cu efecte de subminare a motivaţiei intrinseci.

Mesaje de laudă legate de activităţi sau comportamente care îi sunt plăcute copilului sau îi este uşor să le performeze;

Mesaje de laudă legate de activităţi pe care ştie deja să le facă;

Mesaje care focusează copiii pe evaluarea prin comparaţie cu performanţele celorlalţi;

Efcetele motivaţionale ale mesajelor de laudă nu se pot discuta fără a lua în calcul vârsta copiilor şi nivelul lor de dezvoltare.

Fiţi sensibili la nivelul de dezvoltare al copilului! Copiii mai mici de trei ani au un beneficiu din lauda care îi încurajează să exploreze în felul lor. Cercetările arată că copiii de 3 ani sunt mult mai înclinaţi să se implice în sarcini noi, provocatoare pentru ei şi să persiste în efectuarea lor atunci când mamele lor i-au lăudat şi încurajat independenţa la 24 de luni (Keley, 2000).Copiii mai mari de trei ani devin conştienţi de posibilele motive ale adulţilor care pot sta în spatele mesajelor de laudă. Dacă mesajul este perceput ca fiind nesincer, tendinţa este de a-l ignora.

Cum percep copiii mesajele de laudă la vârsta preşcolară (3-6/7ani)?Unele studii arată că mesagele de laudă, cu focus pe abilitate sau inteligenţă (eşti deştept, eşti un bun desenator), în cazul copiilor preşcolari, contribuie la creşterea motivaţiei (Henderlong, 2000.)

Studiile experimentale arată că:

preşcolarii care primesc mesaje de laudă (atât pe abilitate „eşti un bun desenator", cât şi pe strategie „ai găsit o cale foarte bună de a face acest lucru") sunt mult mai motivaţi să se implice în activitatea respectivă decât cei care primesc un feedback neutru (ai terminat de făcut desenul") sau nici un mesaj.

copiii care primesc mesaje de laudă pe proces („ai găsit o cale foarte bună de a face acest lucru") sunt mult mai motivaţi să facă acea activitate pe viitor decât cei care primesc pe persoană („eşti isteţ, eşti un bun desenator").

copiii care primesc feedback generic sau pe persoană („eşti un bun desenator") trăiesc un mare disconfort în contextul în care fac greşeli şi au tendinţa de a evita să mai facă activitatea respectivă după ce apare eşecul sau primele greşeli.
copiii care primesc feedback specific („ai muncit mult la acest desen, ai folosit culorile potrivite pentru fiecare obiect") manifestă o creştere a interesului pentru activitatea respectivă.
Pâna la vârsta de 7 ani copiii au tendinţa de ale interpreta direct, adliteram mesajele pe care le aud, având dificultăţi în a identifica nuanţe (ironii, dezamăgire etc). **Dintre toate tipurile de mesaje folosite, cea mai eficientă chiar şi la acestă vîrstă este laudă specifică, centrată pe efort şi pe alegerea strategiei de lucru.**
Sinceritatea percepută a mesajului de laudă este un factor esenţial care moderează consecinţele motivaţionale ale laudei.Mesajul de laudă care este perceput ca fiind fals, neadevărat poate afecta stima de sine şi relaţia cu copilul. Lauda nesinceră poate fi extrem de ineficienă deoarece poate deteriora relaţia cu copilul. Acest lucru este valabil mai ales în cazul copiilor mai mari de 7 ani.
Copiii pot înţelege din mesajul transmis că sunteţi dezamăgiţi sau că doriţi să îi manipulaţi. Lauda nesinceră transmite copilului mesajul că nu este înţeles de adulţi (Henderlong and Lapper, 2002). Acest tip de interpretare apare pe măsură ce copiii cresc şi au resursele cognitive care îi ajută să pună sub semnul întrebării motivele adulţilor. În aceste momente ei devin sensibili la efectele laudei nesincere.
Când pot copiii să interpeteze mesajul adulţilor ca fiind fals sau neadevărat?
Adulţii dau frecvent mesajele de laudă care sunt formulate în termeni generali - „eşti inteligent", date pe un ton exuberant.
Mesajele au formulări la superlativ, de tipul „eşti sclipitor!". Gândul la situaţii în care copilul a manifestat comportamente contrare mesajului dat conduce la imediata lui desconsiderare.
Mesajele verbale sunt în contradicţie cu ceea ce exprimă adultul nonverbal (nu există concordanţă între ce spune adultul şi ce face: mimica, gestica, comportamentul său).

Kanouse (1981) arată că acest tip de **mesaj de laudă (general) conduce la autocritică sau la încercarea de a sabota performanţa viitoare pentru a rezolva discrepanţa care apare între mesajul de laudă şi convingerile personale despre sine.**
În consecinţă, un mesaj de laudă centrat pe aspecte specifice ale performanţei nu oferă posibilitatea apariţiei discrepanţei între ce aude copilul despre el şi ce crede despre el. În funcţie de modul în care au învăţat să se perceapă (cât de capabili, competenţi sunt) copiii acceptă lauda care este în concordanţă cu părea lor despre sine şi resping mesajele discordante.

Mesajele oneste,relaţionatecu comportamentul şi rezultatele care sunt evidente pentru copil pot să întărească motivaţia intrinsecă.

Manieră în care copiii intepretează sinceritatea unui mesaj de laudă din partea unui cadru didactic are legătură cu natura relaţiei pe care aceştia o au cu cadrul didactic. In contextul unei relaţii apropiate şi sigure, mesajul de laudă va fi perceput ca fiind sincer şi util. Acelaşi mesaj de laudă în contextul unor relaţii conflictuale sau nesigure poate fi perceput ca fiind manipulav. Relaţiile copiilor cu cadrul didactic pe de o parte influenţează modul de interpretare a mesajelor de laudă transmise de cadrul didactic, iar pe de altă parte ele pot fi afectate în funcţie de cât de sincer este perceput mesajul. Gordon arată că atunci când lauda este percepută ca fiind nesinceră copii simt că adulţii nu-i înţeleg, ceea ce va conduce în timp la deteriorarea calităţii relaţiei. **Lipsa de siceritatea are consecinţe motivaţionale negative.**

„ Eşti deştept!" /„ Ai ales o cale foarte bună de a rezolva această situaţie„
Lauda pentru aspecte a căror schimbare stă în puterea mea.

În mod natural se crede ca mesajele de laudă care se referă inteligenţa copiilor sau la talentului lor susţin o stima de sine crescută şi o motivaţie crescută. Studiile au dovedit că acest tip de laudă are efecte contrare. Carol Dweck şi colegii săi au demonstrat acest efect într-o serie de studii experimentale:

Atunci când lăudăm copii pentru abilitatea lor (inteligenţă, talent etc.) ei devin mult mai precauţi şi evită provocările şi situaţiile noi nefamiliare; altfel spus evită să mai facă ceva care i-ar putea aduce în situaţia de eşec şi la pierderea evaluării pozitive pe care au primit-o. Prin acest tip de mesaj, copiii înţeleg că inteligenţa sau talentul este o trăsătură pe care ori o ai, ori nu o ai. Acest lucru îi face să se simtă neputiincioşi atunci când greşesc. Întrebarea care apare este, care ar mai fi rostul încercării de a îmbunătăţi performanţele, dacă greşelile tale sunt rezultatul lipsei de inteligenţă?

De ce a spune copiilor că sunt deştepţi îi face să se comporte nepotrivit? În mod natural se crede că dacă dorim ca un copil să aibă realizări trebuie să îi spunem că este „deştept" . Practica şi viaţa de zi cu zi ne arată că acest tip de mesaj de laudă are efecte contrare - dacă îi spunem unui copil că este deştept acest lucru îl face să se comporte nepotrivit.Mai mult decât atât, copiii care sunt luădaţi pe inteligenţă tind să gândească că inteligenţa este ceva înnăscut care nu se schimbă (Mueller li al, 1998). În consecinţă ei se simt neputicioşi în condiţii de eşec gândind că „dacă greşeşti însemnă că nu eşti inteligent".Cum se explică acest efect?

Când lăudăm abilitatea (eşti deştept) copiii schimbă focusul de pe învăţare pe ideea de a arăta bine în ochii celorlalţi şi de a primi apreciere.

Copiii lăudaţi pentru inteligenţă doresc să-şi păstreze dovada că ei fac lucrurile bine, că nu fac greşeli. Deşi iniţial sună bine, în esenţă este contraproductiv. Copii care primesc mesaje de laudă pe inteligenţă au tendinţa de a evita situaţiile mai dificile şi provocatoare şi preferă implicarea în sarcini uşoare care nu îi constrâng să îşi asume riscul de a greşi.

Mesajele centrate pe inteligenţă fac copiii să fie foarte interesaţi de poziţia lor comparativ cu ceilalţi (primul, al doilea etc.) şi mai puţin de învăţarea modului în care pot să îşi îmbunătăţească performanţele viitoare.

În constrast, copiii care sunt lăudaţi pentru efort preferă sarcinile dificile şi le văd ca oportunităţi de învăţare. Ei sunt mult mai preocupaţi să înveţe noi strategii de succes decât cei care sunt centraţi pe aflarea notelor celorlalţi copii.

Copiii diferă şi din punctul de vedere al modului în care răspund la mesajele de laudă oferite de adulţi. Comparativ cu cei care primesc mesaje pe efort („ai lucrat din greu la aceste probleme"), cei care sunt lăudaţi pentru abilitate manifestă:

tendinţă crescută de a renunţa la sarcinile care umează unui eşec;

rezultate/performanţe slabe după o situaţie de eşec;

mare predispoziţie de a interpeta greşit modul în care s-au descurcat la o sarcină;

dispoziţie crescută de a vedea greşeala sau eşecul ca pe o evidenţă a unei inteligenţe scăzute;

Când lăudăm copiii pentru inteligenţă, ei învaţă să vadă eşecurile ca pe o dovadă a lipsei acesteia. Specialiştii în comunicarea eficientă cu copiii arată că mesajul de laudă care oferă o evaluarea a persoanei (chiar dacă este pozitivă) declanşează copilului o stare de disconfort (Faber, Mazlish, 1995). Tendinţa naturală a copiilor este de a respinge mesajul primit sau de a se comporta contrar etichetei aplicate pentru a dovedi contrariul celor afirmate de adult. Lauda pe persoană sau pe abilitate (eşti deştept, eşti ineligent) pune o presiune pe copii deoarece îi forţează să continue să performeze la fel de bine, descurajând asumarea riscurilor şi reducând autonomia percepută.

Din acestă cauză este mult mai indicat să evităm lăudarea copiilor pentru abilităţile lor. În schimb **este de preferat să lăudăm copiii pentru lucruri pe care ei pot în mod evident să le schimbe**cum ar fi efortul depus sau strategia folosită.

Atribuireasuccesului /eşecului –factor care moderează relaţia dintre laudă şi motivaţie.

Atribuirile determină tipul de consecinţe motivaţionale ale laudei. Oamenii caută să explice cauzele realizărilor şi rezultatelor lor în special în situaţii de eşec.Modul cum îşi explică eşecul ghidează reacţiile emoţionale şi comportamentale faţă de sine şi faţă de ceilalţi.

Studiile arată că după un eşec, performanţele se îmbunătăţesc când copiii explică cauza eşecului prin lipsa de efort şi tind să se înrăutăţească când atribuirea se face pe lipsa de abilitate. Cu alte cuvinte este mult mai încurajator pentru noi oamenii să considerăm că eşecul se datorează efortului insuficient decât lipsei de abilităţi. In prima situaţie cauza este temporară şi stă în controlul persoanei să schimbe ceva(ex să depună mai mult efort) în a doua situaţie controlul este redus.

Când judecăm performanţa celorlalţi, noi tindem să reacţionăm cu mesaje de pedeapsă doar când presupunem lipsa de efort dar nu şi când presupunem lipsa de abilităţii. Paradoxal, atribuirea lipsei de efort, deşi determină comportamente de pedepsire din partea celorlalţi pe termen scurt, conduce la performanţe pozitive pe termen lung pentru sine (creşterea performanţei). Atribuirea pe lipsa abilităţii conduce la reacţii pozitive din partea celorlalţi pe termen scurt dar la consecinţe negative pentru sine pe termen lung (scăderea performanţelor).

Copiii care primesc laude pe inteligenţă, când sunt rugaţi să explice cauza pentru care au înregistrat rezultate slabe, atribuie într-o mare măsură eşecul lipsei de inteligenţă sau inteligenţei scăzute.Copiii care au primit laude pe efort atribuie rezultatele slabe investiţiei slabe de efort. Cu alte cuvinte a spune copiilor că sunt inteligenţi sau deştepţi îi determină să se vadă într-o mai mică măsură ca fiind inteligenţi. Lăudând copiii că sunt deştepţi, îi învăţăm că performanţa lor este un test definitiv al gradului de inteligenţă. Copiii pot fi încântaţi la început de acest tip de laudă dar pe măsură ce ei se confruntă cu situaţii cu un grad mare de dificultate, mesajul are efecte contrare.

Şcolarii mici (pâna în clasa a III-a) gândesc relaţia efort – abilitateîntr-un mod foarte simplist, comparativ cu copiii mai mari sau adulţii. De exmplu, unii autori arată că pâna la 9 ani, copiii gândesc efortul si abilitatea ca fiind una şi aceeaşi dimensiune. Cu alte cuvinte ei cred că efortul şi abilitatea lucrează împreună pentru a produce performanţa, în timp ce copiii mai mari cred că efortul şi abilitatea au o relaţie compensatorie iar că abilitatea reprezintă capacitatea maximă (Covingtin, 1984).

În concluzie, a le spune copiilor că sunt deştepţi poate fi neproductiv. Dar asta nu înseamnă că nu este indicat să oferim copiilor mesaje de laudă. **Chiar şi cel mai contraproductiv tip de laudă este mai indicat decât absenţa ei**. Ceea ce este important este să evităm să folosim mesajele de laudă care determină copiii să evite implicarea în situaţii dificile şi provocatoare.

Ce alternative avem?

Mesaje de laudă relaţionate cu strategiile folosite („ai găsit cea mai bună metodă de a face asta”);

Mesaje de laudă relaţionate cu efortul şi persistenţa în sarcină („observ că ai făcut exerciţiile, efortul tău a dat roade!”);

Mesaje specifice;

Pentru a avea funcţie de întarire a unui comportament, lauda trebuie să fie contingentă, specifică şi sinceră.

Contexte în care mesajele de laudă au consecinţe motivaţionale negative.

Mesajele de laudă oferite copilului pe sarcini **pe care el le poate performa cu uşurinţă** pot avea efecte contrare. Adesea aceste contexte conduc la formarea convingerilor depre existenţa unui nivel scăzut de abilitate, ceea ce pe viitor afectează motivaţia de a mai face sarcinile respective(Meyer, 1992). Excepţie de la regulă fac preşcolarii. Ei nu au abilităţile cognitive care să le permită asemenea interpretări. Doar copiii peste 6-7 ani au resurse sofisticate care le permit să identifice semnificaţiile sociale ale mesajelor de laudă.

Observaţiile asupra mesajelor pe care cadrele didactice le oferă elevilor la clasă, arată că lauda dată într-o formă nepotrivită (ex. relaţionată cu nivelul de inteligenă) sau într-un context nepotrivit (când copilului îi place activitatea sau îi este uşor să o facă) conduce la comportamente de dependenţă de adult sau de căutarea a confirmării adultului:persistenţă redusă în sarcină; creşterea comportamentelor de căutarea a privirii cadrului didactic (comportamente de asigurare) ca modalitatea verificarea şi confirmare a modului de performare.

Folosirea mesajelor de laudă în **situaţii în care copilul manifestă deja un interes** pentru sarcina respectivă (îi face plăcere să o facă) conduce la pierderea interesului pentru acea activitate. Deşi este în regulă să lăudăm copiii pentru ceea ce le place să facă, este indicat să fim atenţi la excesul de laudă pentru activităţile pentru care copiii au deja o motivaţie intrinsecă (în special în cazul copiilor mai mari de 7 ani). Când copiii primesc de fiecare dată un mesaj de laudă pentru ceea ce deja le place să facă, acest lucru le reduce motivaţia internă de a mai face acel lucru.

De exemplu, lui Andrei îi place să deseneze. De fiecare dată când desenează,învăţătoarea îl laudă. În timp, Andrei îşi va schimba atitudinea faţă de activitatea de desen. Această activitate va deveni pentru copil o sarcină şi nu o plăcere, pentru că el învaţă să facă acea activitatea pentru a obţine aprecierea adultului şi nu pentru plăcerea lui personală. Dacă lauda încetează, Andrei îşi pierde interesul pentru acea activitate.Studiile au documentat foarte bine această modificare de atitudine care apare în cazul în care un copil primeşte o recompensă imediată (verbală sau fizică, de pildă bani sau mesaje de laudă) de fiecare dată când manifestă un anumit comportament într-un context plăcut. Feedback-ul imediat resetează atitudinea copilului faţă de activitatea respectivă (Lepper et. Al, 2000). Studii recentă făcute de neurologi arată că recompensa socială (lauda) şi cea fizică (când primeşte

ceva concret, ca de pildă bani) activează aceleaşi regiuni cerebrale (Izuma et al, 2008). Asta inseamnă că atât lauda cât şi recompensa fizică, dacă sunt oferite date de fiecare dată pe acţiuni pentru care copilul are deja un interes, conduc la scăderea motivaţiei pentru acea activitate.

Lauda îşi pierde efectul motivaţional atunci când este transmisă de fiecare dată când copilul face o acţiune. În aceste condiţii, copilul învaţă să aştepte să fie laudat pentru efectuarea activităţii respective. Lauda rămâne un instrument puternic motivaţional când este oferită spontan, din când în când, într-un mod neaşteptat pentru copil.

In concluzie asta nu însemnă că nu trebuie să folosim lauda pentru comportamentele adecvate pe care copiii le manifestă. Recomandarea este să o folosim cu măsură astfel încât să nu dezactivăm sursele de motivaţie naturale ale copiilor.

Mesaje de laudă prin care copiii învaţă comparaţia cu ceilalţi colegi: „Ai luat cea mai mare notă, eşti primul din clasă, ai terminat primul...."

La o primă vedere pare o idee bună să lăudam copiii pentru performanţele pe care le obţin, raportându-le la performanţele celorlalţi copii. Sunt studii care arată că lauda care promovează comparaţia socială întăreşte motivaţia copiilor şi implicarea în sarcină (Lepper, et al, 2002). Pe de altă parte aceste mesaje ridică două mari probleme:

În primul rând comparaţia socială este o sursă de întărire a motivaţiei atât timp cât copiii îşi menţin statutul de copii care termină primii sau au performanţe foarte bune. În situaţiile care nu presupun competiţia, copiii care primesc frecvent acest tip de mesaj de laudă îşi pierd motivaţia. În plus, copiii obişnuiţi să îşi evalueze performanţele prin raportare la ceilalţi nu învaţă abilitatea de a face faţă unui eşec (nu învaţă să piardă). În situaţie de pierdere, motivaţia de a mai face acel lucru scade foarte mult.

În al doilea rând, comparaţia socială învaţă copiii că obiectivul principal este „cine câştigă primul" (poziţia de competiţie) şi nu învăţarea şi exersarea abilităţilor pentru a se descurca mai bine.Când copiii au ca obiectiv să iasă primii, ei îşi pierd motivaţia internă pentru sarcina respectivă: o activitate devine interesantă pentru ei doar în măsura în care le permite să demonstreze celorlalţi că sunt cei mai buni.

Preocuparea de a-şi menţine statulul de cei mai buni conduce la evitarea situaţiilor provocatoare care sunt importante oportunităţi de învăre. Asumarea riscului şi implicarea în activităţi noi cu potenţial de învăţare necesită să ai abilitatea de a face faţă eşecului. Comparaţia socială din păcate nu pregăteşte copiii pentru a face faţă eşecului. În loc să înveţe din greşeli, aceşti copii răspund la situaţia de eşec prin neajutorare (Eliot şi Dweck, 1988).

Bibliografie

Benga, O. (2010). Curs de psihologia dezvoltării, Universitatea Babes Bolyai, Cluj Napoca.

Berlyne, D.B., (1965). Structure and direction in thinking. New York: Wiley.

Bivens, J. A. and Berk, J. A., (1990). A Longitudinal Study Of The Development Of Elementary School Children's Private Speech. in Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 36, No. 4, p. 443–463; October.

Brown, R. (1973) A First Language: the Early Stages. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Case, R. (1985).Intellectual development: Birth to adulthood, Academic Press, New York.

Cohen, *L.B.,* (*1972*). Attention-getting and attention-holding processes of infant visual preferences. Child Development, 43, 869-879. De Gandi, G., (2000), Pediatric Disorders of Regulation in Affect and Behavior, a Therapist's Guide to Assessment and Treatment, Elsevier, p 240-279.

Schaffer, R. H. (2005, 2007). Copilul ca om de stiinţă: teoria lui Piaget despre dezvoltarea cognitivă. (Capitolul 6). Introducere în psihologia copilului. Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Sokolov E.N.(1969) The modeling properties of the nervous system. In Cole M, and Maltzman I (eds.). A handbook of contemporary Soviet psychology. (pp.671-704). New York, Basic Books, 1969.

Vurpillot, E. (1968). The development of scanning strategies and their relation to visual differentiation. *Journal of Experimental Child Psychology,* 6, 632-650.

Wellman, H. M., Ritter, K., & Flavell, J. H. (1975). Deliberate memory behavior in the delayed reactions of very youngn children. Developmental Psychology, 43, 377-375.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35, 61-79.

Chazan, M., Laing, A., & Harper, G. (1987). Teaching five to eight year-olds. Oxford: Blackwell.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72, 625-638.

Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. Merrill Palmer Quarterly, 50, 111-138.

MODUL COMUNICARE ŞI RELAŢII PUBLICE

Autori

Vasile Tran
Irina Stănciugelu
Adriana Tran

Cuprins

[1] Textul este adaptat după Sue Knight, Tehnicile programării neuro-lingvistice, Ed. Curtea Veche, Bucureşti 2004

Comunicare interpersonală

Obiectivele comunicării

Ori de cîte ori scriem sau vorbim, încercând să convingem, să explicăm, să influenţăm, să educăm, sau să îndeplinim orice alt obiectiv prin intermediul procesului de comunicare, urmărim întotdeauna patru scopuri principale:

Să fim receptaţi (auziţi sau citiţi)

Să fim înţeleşi

Să fim acceptaţi

Să provocăm o reacţie (o schimbare de comportament sau de atitudine)

Comunicarea este definită ca fiind procesul de transmitere şi primire a mesajelor. Atunci cînd vorbim sau scriem, trimitem mesaje; cînd ascultăm sau citim, primim mesaje. De asemenea, trimitem şi mesaje nonverbale, prin limbajul corpului şi prin alte comportamente. Tot ceea ce facem (chiar şi faptul că nu facem nimic) comunică ceva. Nu putem să nu comunicăm.

Folosim cuvintele pentru a reprezenta ideile care există în mintea noastră. A atribui sensului un cuvînt de numeşte codificare. Celălalt atribuie sens cuvintelor folosite. Acest proces este cunoscut ca decodificare. Vreţi ca celălalt să atribuie acelaşi sens ca şi noi mesajului care i-a fost trimis. Iar cand credem că acest lucru s-a întîmplat, în general avem sentimentul reuşitei. Majoritatea actelor de comunicare sunt reuşite. Cu toate acestea este important să ţinem minte că mesajul trimis nu e niciodată identic cu cel primit. Experienţele oamenilor sunt diferite. Nu au niciodată exact acelaşi sens pentru doi oameni. Bineînţeles, cu cît diferenţele sunt mai mari, cu atît există mai multe şanse să nu aibă loc comunicarea.

Rolul comunicării în atingerea obiectivelor personale[2]

Ceea ce spunem contează puţin în comparaţie cu modul în care o spunem, indiferent de canalul la care apelăm pentru a transmite cuvintele. Influenţam prin comunicare, fie folosind un limbaj care să-l lase pe interlocutor rece şi neinteresat, fie alegem un limbaj care îi deschide inima şi mintea şi pe care îl consideră convingător.

Lingvistul Noam Chomsky a distins două niveluri ale limbajului:

---

2 Textul este adaptat după Sue Knight, Tehnicile programării neuro-lingvistice, Ed. Curtea Veche, Bucureşti 2004

Structura de suprafaţă – ceea ce spunem, nouă înşine sau altora

Structura de adîncime – înţelesul profund a ceea ce spunem, conţinînd informaţia ce nu este nici exprimată, nici ştiută în mod conştient.

Între structura de adîncime şi cea de suprafaţă a limbajului se pot petrece o serie de lucruri: intenţia comunicării se poate să fi fost pierdută sau modificată în procesul conversiei uneia în cealaltă. Cu cît ceea ce spunem se potriveşte mai mult cu ceea ce credem, cu atît mai coerent ne este mesajul şi cu atît mai bine vom comunica şi ne vom îndeplini scopurile şi rolul, indiferent de context.

Desigur, noi nu folosim numai cuvinte pentru a comunica. De cîte ori comunicăm, noi trimitem în exterior mesaje şi prin intermediul altor mijloace. Chiar atunci cînd nu scriem sau vorbim, noi totuşi comunicăm ceva, uneori neintenţionat, prin aspectele nonverbale ale comunicării (expresie, gesturi, poziţia corpului, orientarea, proximitatea, aspectul exterior, aspectele non verbale ale vorbirii, aspectele nonverbale ale scrisului. Ansamblul elementelor non-verbale ale comunicării este uneori numit metacomunicare (cuvîntul grecesc meta înseamnă dincolo sau in plus). Metacomunicarea este deci ceva dincolo de comunicare şi trebuie să fim totdeauna conştienţi de existenţa sa. În special, prin metacomunicare se trasmite structura de adîncime a limbajului. Trebuie să subliniem că metacomunicarea este foarte importantă, constituindu-se în chei pentru ascultător care îl ajută să interpreteze ceea ce spuneţi. Mai mult, el va prelua înţelesul mai degrabă din metacomunicare decît din cuvintele auzite, în special cînd una spuneţi şi alta faceţi.

Dacă dorinţa noastră este să transmitem metamesaje „sănătoase”, cu alte cuvinte, să creem impresia pe care o dorim asupra altor oameni, există cîteva convingeri care vin în ajutorul acesteia.

Mai întîi, semnificaţia comunicării noastre reprezintă efectul pe care îl produce. Dacă dăm vina pe alţii pentru faptul că nu au înţeles ceea ce noi am intenţionat să spunem, nu vom reuşi să avem influenţa pe care o dorim. Dând vina pe alţii, renunţăm la posibilitatea de a ne spori gradul de conştientizare, de sensibilitate şi flexibilitate. Ceea ce obţinem este rezultatul direct a ceea ce facem, a ceea ce spunem şi a felului în care le ducem la capăt pe acestea două. A crede că efectele actelor noastre sunt rezultatul direct al actelor noastre înseamnă să fim deschişi la o învăţare continuă. Tot ceea ce ni se întîmplă, fiecare reacţie pe care o obţinem este rezultatul actelor noastre şi a felului în care le îndeplinim. Situaţia opusă este aceea în care auzim pe cineva spunând lucruri de genul: „Este vina ei” sau „asta este percepţia ta” (ca şi cand ar fi greşită) sau „Nu este problema mea” (când cineva reacţionează negativ faţă de dumneavoastră.)

În al doilea rând, fiecare individ are o percepţie unică asupra lumii. Putem merge până acolo încît să spunem că nu există realitate, ci doar percepţie: experienţele noastre sunt filtrate prin intermediul simţurilor – chiar această filtrare este unică în cazul fiecăruia. Acest aspect

nu face ca percepţia unei persoane să fie corectă şi a altuia nu; pur şi simplu sunt diferite. Suntem diferiţi din multe puncte de vedere. Dorind să explorăm şi să învăţăm din aceste diferenţe, în cele din urmă vom învăţa să cooperăm şi să trăim împreună. Învăţăm să-i acceptăm pe ceilalţi oameni drept cine sunt şi pentru ceea ce sunt.

Atunci cand ne confruntăm cu o diferenţă de percepţie între noi şi ceilalţi, cel mai adesea reacţia naturală este să căutăm alte percepţii care să se potrivească cu a noastră. În acest fel ne confirmăm harta pe care ne-am făcut-o nouă înşine despre lume, dar aceasta nu ne va conduce la învăţarea a ceva nou. Numai împotrivindu-ne acestor tendinţe naturale şi permiţîndu-ne să învăţăm din diferenţă ne putem dezvolta şi spori influenţa.

Posibilitatea ca un act de comunicare să nu fie reuşit există în orice situaţie. În şcoală, profesorii sunt preocupaţi să predea lecţiile şi nu au timp pentru a fi atenţi la modul în care elevii percep comunicarea. Deseori, profesorii sunt mai interesaţi de îndeplinirea unei sarcini decît de acordarea unui timp suplimentar pentru a se asigura că mesajele lor sunt bune. Şi apoi, cine ştie ce anume face ca un mesaj să fie reuşit? Mulţi cred că, atîta vreme cît mesajul este comunicat, el este reuşit. Cu toate acestea, mulţi alţii sunt conştienţi de faptul că un act de comunicare reuşit implică mai mult decît simpla transmitere a mesajului către ceilalţi.

Factori ce contribuie la metamesaje

Un metamesaj este suma mai multor factori, ca de exemplu:
Rostirea la momentul potrivit a ceeea ce avem de spus
Împrejurările în care facem afirmaţia
Mediul pe care-l folosim
Ce purtăm
Gradul în care folosim limbajul şi sensurile preferate de auditoriul ţintă
Ce nu se spune
Ce se presupune din ceea ce spunem
Metaforele pe care le folosim
Convingerile noastre şi modul în care le comunicăm
Conştientizarea şi sensibilitatea noastră în ce priveşte nevoile altora.

Bariere în calea comunicării

Există o multitudine de factori care pot cauza probleme şi de care trebuie să fim conştienţi pentru a le depăşi sau pentru a le minimiza efectul.

Diferenţe de percepţie – modul în care noi privim lumea este influenţat de experienţele noastre anterioare, astfel că persoane de diferite vîrste, naţionalităţi, culturi, educaţie, ocupaţie, sex, temperamente etc vor avea alte percepţii şi vor interpreta situaţiile în mod diferit. Diferenţele de percepţie sunt deseori numai rădăcina multor alte bariere de comunicare.

Concluzii grăbite – deseori vedem ceea ce dorim să vedem şi auzim ceea ce dorim să auzim, evitînd să recunoaştem realitatea în sine. Aceasta ne poate duce la ceea ce se spune „a face doi plus doi să dea cinci".

Stereotipuri - învăţînd permanent din experienţele proprii, vom întîmpina riscul de a trata diferite persoane ca şi cînd ar fi una singură: „Dacă am cunoscut un inginer, un doctor, un maistru etc) i-am cunoscut pe toţi"

Lipsa de cunoaştere - este dificil să comunicăm eficient cu cineva care are o educaţie diferită de a noastră, ale cărei cunostinţe în legătură cu un anumit subiect de discuţie sunt mult mai reduse. Desigur, este posibil, dar necesită îndemînare din partea celui ce comunică: el trebuie să fie conştient de discrepanţa între nivelurile de cunoaştere şi să se adapteze în consecinţă.

Lipsa de interes – una din cele mai mari bariere ce trebuie depăşită este lipsa de interes a interlocutorului faţă de mesajul dumneavoastră. Trebuie să vă aşteptaţi şi la această posibiliate. Şi oricum suntem mai interesaţi de problemele noastre decît de ale altora. Acolo unde lipsa de interes este evidentă şi de înţeles, trebuie să acţionaţi cu abilitate pentru a direcţiona mesajul dumneavoastră astfel încît să corespundă intereselor şi nevoilor celui ce primeşte mesajul.

Dificultăţi de exprimare – Dacă sunteţi emiţătorul şi aveţi probleme în a găsi cuvinte pentru a exprima ideile, aceasta va fi în mod sigur o barieră în comunicare şi inevitabil trebuie să vă îmbogăţiţi vocabularul (cea mai buna metodă este, desigur, lectura). Lipsa de încredere, care, de asemenea, poate cauza dificultăţi de comunicare poate fi învinsă prin pregătire şi planificarea atentă a mesajelor.

Emoţii- emotivitatea emiţătorilor şi receptorilor de mesaje poate fi o barieră. Emoţia puternică este răspunzătoare de blocarea aproape completă a comunicării. O metodă de a împiedica acest blocaj constă în evitarea comunicării atunci cînd sunteţi afectat de emoţii puternice. Aceste stări vă pot face incoerent sau pot schimba complet sensul mesajelor transmise. Totuşi, uneori, cel care primeşte mesajul poate fi mai puţin impresionat de o

persoană care vorbeşte fără emoţie sau entuziasm, considerînd-o plictisitoare – astfel că emoţia poate deveni un catalizator al comunicării.

Personalitatea - nu numai diferenţele dintre tipurile de personalităţi pot cauza probleme, ci, adeseori, propria noastră percepţie a persoanelor din jurul nostru este afectată şi, ca urmare, comportamentul nostru influenţează pe acela al partenerului comunicării. Această „ciocnire a personalităţilor"este una dintre cele mai frecvente cauze ale eşecului în comunicare. Nu întotdeauna suntem capabili să influenţăm sau să schimbăm personalitatea celuilalt, dar, cel puţin, trebuie să fim pregătiţi să ne studiem propria persoană pentru a observa dacă o schimbare în comportamentul nostru poate genera reacţii satisfăcătoare.

Aceştia sunt doar cîtiva factori care pot face comunicarea mai puţin eficientă, sau chiar să eşueze complet. Potenţialele bariere de comunicare nu depind numai de noi, respectiv de emiţător şi receptor, ci şi de condiţiile de comunicare pe care trebuie nu numai să le cunoaştem, ci şi să încercăm să le controlăm, pentru ca procesul comunicării să capete şansa de a fi eficient.

Îndemn la meditaţie

Priviţi în jurul dumneavoastră acum. Care sunt elementele care vă înconjoară? Prin ce se caracterizează mediul dumneavoastră înconjurător? Este moştenit? iar dacă da, ce decizii aţi luat fie pentru a-l accepta fie pentru a-l schimba? În ce sens este mediul dumneavoastră o metaforă pentru tiparele pe care le folosiţi în viaţa voastră? În ce fel acceptarea sau influenţarea a ceea ce vă înconjoară sunt simbolice pentru deciziile pe care le luaţi cu privire la alte sisteme mai mari din care faceţi parte?- de exemplu echipa, organizaţia, familia?

Gandiţi-vă la tot ceea ce aţi făcut astăzi, pînă în acest moment. Prin ce anume aţi fost un exemplu pentru alţii?

Gîndiţi-vă la o persoană pe care aţi întîlnit-o recent şi ale cărei vorbe nu se potriveau cu faptele. Ce efect a avut acest lucru asupra dumneavoastră?

Ganditi-vă la o persoană ale cărei vorbe coincideau cu faptele. Ce efect a avut acest lucru asupra dumneavoastră?

Empatia[3]

Empatia este aptitudinea de a fi conştient, de a înţelege şi de a aprecia sentimentele şi gîndurile altora. Empatia înseamnă să vă „acordaţi" (să fiţi sensibili) la ce, cum şi de ce oamenii simt şi gîndesc aşa cum o fac. Aceasta înseamnă a fi capabili să-i „citim din punct

[3] Textul a fost adaptat din Steven J. Stein, Howard E Book, *Forţa inteligenţei emoţionale*, Bucureşti, Editura Allfa, 2003

de vedere emoţional" pe ceilalţi oameni. Oamenii care posedă astfel de calităţi îşi arată interesul faţă de alţii şi sunt preocupaţi de situaţia lor.

În esenţă, empatia este aptitudinea de a vedea lumea din perspectiva unei alte peroane, capacitatea de a vă acorda la modul cum gîndeşte şi simte altcineva în legătură cu o anumită situaţie - indiferent cum diferă acest mod de propria voastră percepţie. Este o unealtă de comunicare interpersonală extrem de puternică. Cînd faceţi o afirmaţie plină de empatie, chiar şi în mijlocul unei discuţii de altfel tensionate sau antagonice, schimbaţi echilibrul. Astfel, un schimb agresiv şi jenant devine o alianţă plină de colaborare. Cînd o relaţie este o colaborare eficientă, vă măriţi capacitatea de a obţine ceea ce doriţi sau ceea ce aveţi nevoie de la cealaltă parte. Pentru că, oricum, nimeni nu va va da ceea ce doriţi dacă se simte neînţeles sau atacat. În acel caz aţi fi privit cu neîncredere sau supărare. Prin contrast, de fiecare dată cînd ceilalţi simt că sunteţi în acord cu ei, se simt motivaţi. Legătura emoţională dintre punctele voastre forte se întăreşte şi cealaltă persoană poate lucra mult mai uşor cu voi şi nu împotriva voastră.

Pentru o unealtă atît de puternică, empatia nu este utilizată suficient de bine. În legătură cu empatia există în principal trei concepţii eronate care îi împiedică pe mulţi oameni să o transforme în avantajul lor.

În primul rînd, oamenii confundă de cele mai multe ori empatia cu comportamentul amabil – cu declaraţii generale, politicoase şi plăcute.

În al doilea rînd, mulţi oameni confundă empatia cu compasiunea, dar acestea sunt de fapt destul de diferite. De fapt, compasiunea îl pune pe vorbitor în prim plan, făcîndu-l să-şi exprime reacţiile şi sentimentele privind situaţia unei alte persoane. Declaraţiile pline de empatie încep mereu cu cuvîntul „tu" – de exemplu: „probabil că tu te simţi sau gîndeşti (într-un anumit mod)". Declaraţiile pline de compasiune încep de obicei cu „eu" sau „al meu" şi reflectă de obicei perspectiva vorbitorului.

În al treilea rînd, unii oameni cred că, făcînd o declaraţie plină de empatie, vor oferi aparenţa unui acord sau aprobării poziţiei unei alte persoane, cînd de fapt ei sunt împotriva acestei poziţii. Nu este aşa. Empatia este pur şi simplu recunoaşterea faptului că şi partea cealaltă are un punct de vedere. Exprimînd empatie, admiteţi existenţa ei, fără ai pune la îndoială valabilitatea.

Din nefericire, empatia este lăsată deseori de-o parte deoarece, cînd avem mai multă nevoie de ea, suntem cel mai puţin deschişi către ea – respectiv, atunci cînd suntem supuşi stresului, neînţelegerii, suntem iritaţi sau ne apărăm. În astfel de momente, comentariile noastre reflectă în mod automat perspectiva pe care o avem. Ne grăbim să ne apărăm poziţia, să ne argumentăm comportamentul şi să atacăm atitudinea unei alte persoane. Iar

aceasta, la rândul ei, reacţionează în acelaşi mod. Rezultatul este o escaladare emoţională care în final este contraproductivă pentru toţi cei implicaţi.

Trepte pentru a fi empatici

Tineţi-vă emoţiile în frâu

Dacă sunteţi înclinaţi către un temperament iute – aşa cum suntem toţi în anumite momente – ce-ar fi să vă luaţi temperatura emoţională înainte ca aceasta să ajungă la roşu? Acest lucru poate fi utilizat pe post de radar sau de sistem de avertizare care să vă îndrume în interacţiunile cu ceilalaţi, oferind semnale care să vă permită să recunoaşteţi mai bine propriul mediu.

În loc să reacţionaţi, opriţi-vă şi gîndiţi-vă preţ de o secundă, reflectînd mai ales la natura comportamentului celuilalt.

Aici este o provocare dublă: să utilizăm conştiinţa de sine pentru a ne calma starea de iritabilitate crescîndă, de a ne reţine impulsurile şi de a reacţiona rezonabil în faţa instigărilor şi de a apela la empatia din noi pentru a înţelege poziţia celeilalte persoane.

Puneţi întrebări „scormonitoare”

Desigur, empatia (sau orice componentă a inteligenţei emoţionale) nu este o baghetă magică. Dacă una din paărţi exprimă empatie nu înseamnă că o întîlnire poate lua o turnură favorabilă. De fapt, supărarea celeilalte peroane este posibil să crească pe moment. Ştiind că cineva îi împărtăşeşte punctul de vedere, acea persoană s-ar putea simţi mai în largul său să-şi deschidă inima în privinţa exprimării sentimentelor de neplăcere sau jignire. Dacă există o atmosferă de neîncredere sau un dezechilibru ierarhic ar putea fi şi mai dificil să va utilizaţi empatia.

Este tentant să credem că dacă ştim o persoană destul de bine putem să facem o apreciere relativ exactă cu privire la sentimentele pe care este posibil să le aibă şi în prezent. Dar este o greşeală să presupunem prea multe despre o persoană – fie străin sau prieten. Iată de ce „întrebările scormonitoare” sunt un preludiu important în exprimarea empatiei. Acestea descoperă emoţiile cele mai ascunse ale unei persoane, solicitîndu-i să ofere mai multe informaţii, care permit formularea unui răspuns. Răspunsul la aceste întrebări nu poate fi un simplu da sau nu. Ele sunt personale şi deschise, deşi sunt foarte des generale şi nespecifice. Cum te-ai simţit (sau ce ai crezut) despre asta; ce ai fi dorit să se fi întâmplat?

Pentru a exprima empatia, trebuie să scoateţi la iveală şi să fiţi foarte atenţi la două tipuri de informaţii: cuvintele pe care o altă persoană le utilizează pentru a descrie gînduri şi sentimente şi cele utilizate pentru descrierea dorinţelor şi aşteptărilor.

Această capacitate de a pune întrebări care să îndepărteze schimbul de preocupări superficiale vă ajută pentru a vă concentra pe o înţelegere mai profundă a perspectivei celuilalt, mai ales dacă diferă de propria voastră concepţie.

Concentraţi-vă pe perspectiva subiectivă a celuilalt

A fi cu adevărat empatici înseamnă să vă concentraţi pe perspectiva subiectivă a celuilalt. O ascultare plină de empatie, ascultarea activă, este puternică deoarece vă oferă informaţii clare cu care să lucraţi. În loc să vă proiectaţi propria autobiografie şi să presupuneţi gânduri, sentimente, motive şi interpretări, aveţi de-a face cu realitatea din mintea şi sufletul unei alte persoane.

Exerciţii

Autoevaluare

Aveţi răbdare să ascultaţi ceea ce vă spun alte persoane? Înţelegeţi corect ceea ce vă spun acestea înainte de a le răspunde? Reţineţi, în acest moment este important să deveniţi un fel de instrument neutru de înregistrare. Nu este momentul să vă impuneţi propria versiune a ceea ce vi se spune sau să interveniţi cu afirmaţii despre propriile voastre sentimente, gânduri şi opinii.

Iata mai jos prezentat un exemplu; hotărîţi, din grupul de răspunsuri, care sunt empatice şi care nu:

Încă incapabil să stăpînească programul de calculator, Mircea se îndreaptă spre voi pentru a treia oară în aceeaşi zi căutînd sprijin şi îndrumare, declarînd: „Încă nu pot să-mi dau seama cum funcţionează programul ăsta afurisit. Şi voi lucraţi la el cu atîta uşurinţă!”

La care voi răspundeţi:

În tot ce faci eşti aşa de încet?

O să-l înveţi. La început şi eu am avut ceva probleme

Programele astea pot fi chiar frustrante uneori şi te fac să crezi că n-ai să le mai poţi învăţa niciodată. Dar nu-ţi face probleme, cu timpul o să fie mai uşor.

Uneori programele sunt aşa de complicate că-ţi vine să dai cu azvîrlita cu calculatorul. Dar încet încet o să fie mai uşor.

Ştiu cum este cînd nu reuşeşti să-l înţelegi de prima dată. La început eram şi eu speriat.

Răspunsurile c şi d sunt empatice. Ambele captează sentimentul de frustrare pe care îl simte Mircea.

Răspunsul a este un comentariu tendenţios care exprimă sentimentele voastre despre modul cum Mircea apelează din nou la voi şi nu captează sentimentele, gîndurile sau comportamentul acestuia.
Răspunsul b nu este nici el empatic; mai degrabă este un raspuns plin de compasiune şi convingere. Poate fi de ajutor, dar nu este empatic.
Răspunsul e, deşi este bine direcţionat, în sensul că este un răspuns liniştitor, este dat din perspectiva vorbitorului şi nu din perspectiva lui Mircea. Şi acest răspuns vorbeşte mai mult dintr-o perspectivă plină de compasiune decît de empatie.

Teme
În general, ascultaţi-i mai mult pe ceilalţi. Dacă consideraţi că sentimentele şi părerile cuiva au valoare pentru voi, asiguraţi-vă că aţi înţeles corect ceea ce spune persoana în cauză.
Înainte de a vă întîlni cu cineva important pentru voi, pregătiţi-vă gîndidu-vă care sunt aşteptările voastre de la respectiva persoană. Fiţi gata şi pentru posibilitatea ca aceste aşteptări să fie eronate. Care aţi dori să fie rezultatul întâlnirii? În ce aspecte aţi dori să ştiţi mai multe despre persoana în cauză?
În timpul întîlnirii concentraţi-vă pe cealaltă persoană. Păstraţi contactul vizual şi fiţi foarte atenţi la expresiile faciale şi la limbajul trupului său. Verificaţi interpretările voastre cu privire la ceea ce se întâmplă, punînd întrebări de genul „Vreţi să spuneţi că....?”
După întîlnire, treceţi în revistă rezultatele. Ce aţi învăţat despre persoana respectivă? Ce atitudine a avut acea persoană în privinţa lucrurilor care sunt importante pentru voi? Ce lucruri sunt importante pentru ea? Cum puteţi folosi într-o viitoare relaţie ceea ce tocmai aţi învăţat? Cum aţi procedat ca să-i daţi de înţeles celeilalte persoane ce părere aveţi despre ea?

Ascultarea activă[4]

În cele mai multe cazuri, oamenii deţin o bună expertiză în domenii specifice şi o slabă pregatire în comunicare.
Oamenii petrec mai mult de 80% din perioada de veghe folosind abilităţi simple de comunicare precum:
Scrierea
Citirea
Vorbirea
Ascultarea

4 Textul este adaptat după Nicki Stanton, Comunicarea, Ed Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti, 1995

40% din starea de veghe o reprezintă doar ascultarea, cu toate că tindem să dăm puţină atenţie ascultării, ca parte a unui proces de comunicare. Mai mult, oamenii reţin doar 25% din ceea ce aud.

Exista mai multe motive care pot explica acest fapt:

Ascultarea este considerată o activitate pasivă şi nu încercăm să ne concentram o perioadă mai lungă de timp ;

Ca medie, oamenii oamenii vorbesc cu aproximativ 130 de cuvinte pe minut, în timp ce fluxul nostru mental este în jur de 500 de cuvinte pe minut. Mintea noastra are tendinţa să depăşească ceea ce este spus sau, pur şi simplu, plecăm adesea la „o plimbare mentală", gîndindu-ne la alte lucruri ;

În momentul în care ne pregatim să ascultam, nu obişnuim să ne clarificăm mintea, astfel că „zgomotele" din propriul nostru sistem ne impiedică să ascultăm sau distorsioneaza ceea ce este spus ;

Chiar şi ascultatorul este încercat de diferite emoţii, astfel că abilitatea sa de a asculta este afectată ;

Ca şi ascultători, uneori suntem preocupaţi mai mult de ceea ce dorim noi să spunem, astfel încât ne concentram mai mult pe acest lucru, decât pe ceea ce ni se spune.

Percepţia ascultătorului poate fi diferită de percepţia vorbitorului, astfel că poate apărea o interpretare total diferită a informaţiei.

Bariere în ascultare:

Bariere în ascultare	Încearcă să
Tu gândeşti că ştii deja ceea ce au de gând să spună şi faci presupozitii asupra acestui lucru	Încearcă să-ţi ţii mintea deschisă şi să ai o atitudine pozitivă. Spune-ţi ţie însuţi că persoana respectivă are ceva nou şi interesant de spus.
Eşti dornic să-ţi spui părerea. S-ar putea să simţi că momentul prielnic va trece fără ca tu să-ţi spui punctul de vedere, sau să crezi că intervenţia ta este foarte importantă	Concentrează-te pe ceea ce spun ceilalţi si pe ceea ce fac. Notează-ţi pe scurt ceea ce vrei sa spui, astfel încât să nu te îngrijorezi că vei uita.
Te gandeşti la altceva	În mod intenţionat îndepărtează din minte toate celelalte gânduri

Cum ne putem îmbunătăţi ascultarea?Destul de simplu, prin punerea în contact a emiţătorului mesajului cu receptorul pentru a crea o comunicare bidirecţională. Tehnica realizării acestui proces se numeşte *ascultare activă*.

Ascultarea activă este o aptitudine care poate fi dezvoltată până la un nivel foarte înalt, dar :

trebuie să fim convinşi că este aptitudine importantă

trebuie să acceptam că noi nu suntem atât de buni la asta în prezent – este unul dintre cele mai bune exemple de aptitudini faţă de care cei mai multi dintre noi au un grad înalt de incompetenţă de care nu sunt conştienţi

noi trebuie să fim pregătiţi să practicăm ascultarea activă– din fericire, fiecare interacţiune ne dă posibilitatea de a face acest lucru, dar luaţi în considerare şi că exerciţiile pot să grăbească procesul de învăţare.

Modalităţi prin care vă puteţi îmbunătăţi aptitudinile de ascultare :

Acţiune	**Motivaţie**
Trebuie să-ţi pese de asta pentru a dori săîmbunătăţeşti	Fără această motivaţie, întreaga muncă va reprezenta un efort prea mare depus în zadar
Încercă să identifici un loc linistit în care să conversezi	Să-ţi menţii şirul gîndurilor este dificil dacă apar bariere de concentrare
Fii pe deplin conştient de propriile tale presupoziţii şi prejudecăţi	Astfel incât să nu vă lasaţi influenţaţi de ele
Fii foarte atent la ceea ce se spune	Nu-ţi întrerupe ascultarea în scopul pregătirii unei intervenţii particulare
Fii atent la cuvintele care pot fi interpretate negativ şi care pot conduce la reacţii necontrolate sau la reacţii stereotipe	Exemple de acest tip sunt şovinism masculin, feminism, etc
Nu-ţi permite ţie însuţi să mergi cu raţionamentul înainte de ceea ce spune vorbitorul	Nu încerca să consideri că deja ai înţeles despre ce este vorba
La anumite intervale, încearcă să parafrazezi ceea ce vor să spună oamenii	Oferiţi-le vorbitorilor oportunitatea de a şti ceea ce credeţi dumneavoastră că spun ei
Căutaţi cuvinte cheie dacă aţi pierdut şirul conversaţiei	Aceasta se întâmplă în particular dacă vorbitorul vorbeste mult sau are tendinţa de a bate câmpii

Nu întrerupeţi pentru a cere clarificări, sau să puneţi întrebări plecând de la detalii nesemnificative sau irelevante	Puteţi întreba aceste detalii atunci când vorbitorul îşi încheie intervenţia

Etapele ascultării active:

A trimite un mesaj

B primeşte mesajul. Aceasta presupune ca receptorul să se concentreze asupra a ceea ce este spus

B spune ceea ce a înţeles **fără a face evaluări**

A fie este de acord cu reformularea lui **B**, fie emite din nou mesajul

Acest proces este repetat până când ambele părti şi-au însuşit semnificaţiile mesajelor

Tehnicile ascultării active

Cele două tehnici care ne pot ajuta să devenim mai competenţi în ascultarea activăsunt **rezumarea** şi **reflectarea**:

Rezumarea. Aceasta se referă la partea de conţinut a mesajului şi presupune să-i spui emiţătorului ceea ce înţelegi tu din mesajul lui. Această parafrazare poate avea loc la intervale regulate şi are următoarele avantaje:

Verifică gradul de înţelegere

Oferă oportunităţi pentru clarificări

Arătând vorbitorului că aţi ascultat ceea ce a spus, vă demonstraţi astfel interesul

Oferă vorbitorului feed-back asupra a cât de bine a fost exprimat mesajul

Reflectarea. Această tehnică este ca şi cum aţi ţine o oglindă în faţa vorbitorului, reflectând frazele pe care le auziţi. Astfel creşte claritatea dialogului şi permite vorbitorului să ştie că îl auziţi. Puteţi reflecta informaţia sau sentimentele. În ultimul caz, recunoaşterea sentimentelor vorbitorului creşte empatia dintre voi.

Comunicarea non-verbala. Comunicarea activă este mult îmbunătăţită dacă se foloseşte corect comunicarea non-verbală, ceea ce include:

Ca receptorul să aibă contact vizual cu vorbitorul 60 – 80% din timp

Încuviinţarea şi datul din cap atunci când sunteţi de acord

Reflectarea limbajului non-verbal al vorbitorului; aveti grijă totuşi sa nu-i imitaţi pozitia corporală.

Limbajul şi mesajele în comunicare

La început a fost cuvîntul.Cuvintele sunt viaţa omului. Limbajul fiecăruia dintre noi este o broderie de tipare verbale care ne deapănă povestea. Limbajul este fie poarta pentru

învăţare şi alegere, fie poarta spre neînţelegere şi dizarmonie. Învăţând să dezvoltaţi măiestria limbajului, puteţi:

Să îmbunătăţiţi calitatea informaţiei pe care o schimbaţi cu alţii în orice mediu ar fi
Să comunicaţi la un nivel de înţelegere mai ridicat
Să influenţaţi rezultatele unei situaţii
Să vă sporiţi puterea dumneavoastră şi pe a altora luptând împotriva constrângerilor care apar în limbaj
Să depăşiţi rezistenţa conştientă angajând inconştientul
Să comunicaţi într-un mod captivant şi convingător
Să vă îmbogăţiţi limbajul şi, implicit, viaţa.
Să învăţaţi ce mesaje comunicaţi inconştientului altor personae şi să descoperiţi dacă acestea sunt într-adevăr cele pe care vreţi să le comunicaţi
Să învăţaţi să recunoaşteţi semnalele pe care dumneavoastră şi alţii le transmiteţi prin limbajul trupului.

Abilitatea în folosirea limbajului este de folos nu numai când interacţionaţi cu alţii, dar, mai ales, când interacţionaţi cu dumneavoastră înşivă.

Perceperea unui mesaj este un fenomen cathartic: pentru emiţător, în măsura în care el se situează, metodic, în concordanţă cu el insuşi, fără a-şi căuta un alibi, fără a ceda tentaţiei de a proiecta ceva asupra altuia şi pentru receptor, care se plasează, fără ocolişuri, fără moralizare, fără ipocrizie, faţă în faţă cu emiţătorul sau cu el însuşi.

Relaţiile publice şi imaginea organizaţiilor şcolare

Categorii de public ţintă

Oricine este neîncrezător în necesitatea faptului ca relaţiile publice să fie practicate în administraţia şcolilor generale şi a liceelor de astăzi, trebuie doar să arunce o privire asupra titlurilor din ziare. Profesorii intră în grevă, infracţiunile sunt în creştere, părinţii cer ca planul de învăţământ să se modifice, elevii şi profesorii sunt atacaţi în clase; lista problemelor din scoli ar putea continua. În unele comunităţi, puţine probleme sunt la fel de importante ca şi cele legate de unităţile de învăţământ.Orice chestiune care afecteaza şcolile poate afecta în egală măsură majoritatea segmentelor comunităţii; cele mai multe persoane din societatea noastră sunt de părere că este dreptul lor de a cunoaşte şi de a avea dreptul la replică în legatură cu ceea ce se întâmplă în şcoli. Cu cât nivelul educaţional global creşte, din ce în ce mai multe persoane cred că au dreptul şi calificarea necesară de a-ţi exprima opiniile legate de fiecare fază a educaţiei publice.

Relaţiile publice ale unei organizaţii privesc organizarea şi administrarea sistemului complex de relaţii comerciale, economice, politice, administrative, sociale, mediatice, culturale în care aceasta evoluează. Ele sunt responsabile de organizarea comunicării interne şi externe a firmei, ele concep strategia şi politicile de comunicare. Prin intermediul lor se concepe strategia şi se aleg tehnicile de comunicare, se creează mesajele şi evenimentele şi se fixează canalele de comunicare. În comunicarea internă şi externă a organizaţiei nu poate fi vorba de transparenţă totală, ci doar de transparenţă controlată. Nevoia de discreţie şi confidenţialitate este mare. În această idee, relaţiile publice reprezintă şi un filtru al comunicării, filtru care lasă să treacă şi chiar amplifică circulaţia mesajelor favorabile şi care împiedică sau atenuează impactul mesajelor nefavorabile. Rolul acţiunilor de relaţii publice este acela de a construi imaginea identitară a organizaţiei, de a o apăra şi îmbunătăţi cu orice ocazie, de a creea şi întreţine relaţii bune şi indirect profitabile cu cele mai importante categorii de public.

Mai jos sunt enumerate câteva **categorii de public ţintă:**
Intern – profesori, elevi, administrator, alţi angajaţi, părinţi, alumni, membrii consiliului şcolar
Extern – grupurile de contribuabili, cluburile civile, leaderii industriei şi afacerilor locale, rezidenţii districtelor şcolare, persoanele aflate în vecinătatea şcolilor, biserici şi organizaţii religioase, legislatori, agenţii locale şi de stat, agenţii guvernamentale, organizaţii ale profesorilor şi uniuni profesionale, sindicale.
Fiecare din aceste categorii de public ţintă afectează şcoala pe diferite căi, dar patru grupuri – profesori, elevi, părinţi şi rezidenti ai districtului şcolar au o importanţă deosebită şi trebuie sa fie tratate cu atenţie.

Profesorii sunt acum o forţă organizată chair dacă nu au încă influenţa pe care o merită. Acest grup exercită influenţa şi asupra legislatorilor, agenţiilor guvernamentale şi părinţilor. Natura politică a administraţiei şcolilor publice şi suprafaţa mare a multor districte şcolare au forţat firescul relaţiilor ce ar trebui să existe între profesori şi administratori. Fiecare segment al populaţiei cere existenţa unei voci mai puternice în legătură cu ceea ce se întamplă în clase, mulţi profesori fiind lipsiţi de autoritate. Ca şi alte grupuri de angajaţi, profesorii se alătură uniunilor pentru a câştiga influenţă asupra evenimentelor de la locul de muncă.
Elevii sunt acum mai activi şi mai protestatari chiar şi la nivel de şcoală generală sau liceu, cerând mai multă influenţă asupra deciziilor luate în sistemul educaţional.Eforturile relaţiilor

publice trebuie depuse astfel încât să informeze elevii despre motivele din spatele deciziilor care îi afectează.

Părinţiifuncţionează şi ca grup intern şi ca grup extern. Datorita interesului lor sporit în tot ceea ce le afecteaza copiii, părinţii sunt la fel de bine informaţi de evenimentele şcolare ca şi elevii. Unii părinţi se simt adesea implicaţi în şcoala la fel ca şi profesorii. Organizaţiile părinţilor, ca şi cele ale profesorilor, atrag atenţia asupra faptului că participarea părinţilor este esentială în buna educaţie a copiilor.

Rezidentii districtelor şcolare sunt preocupaţi de activităţile şcolilor chiar dacă ei nu au copii ce urmează o şcoală. Pregătirea tinerilor de a deveni cetăţeni productivi este o chestiune ce implicămultă lume. Programele şcolilor publice trebuie să fie sensibile la impactul eforturilor în afara orelor de curs. Cei care platesc taxe trebuie informaţi despre nevoile, preocupările şi contribuţia şcolilor locale.
De ce un părinte preferă o şcoală în locul alteia? În multe cazuri este vorba de o calitate mai bună. În alte cazuri, atunci când calitatea şi preţul sunt egale, "personalitatea", "imaginea" face diferenţa. Este necesar deci să dispuneţi de o strategie şi de o planificare a activităţii de relaţii publice pentru a stabili şi derula bune relaţii cu categoriile de public ţintă ale organizaţiei şcolare.
Pentru realizarea unui asemenea plan adecvat organizatiilor şcolare, trebuie sondată permanent, sistematic, direct şi, pe cât posibil, în mod personal, opinia publicului.

Identitatea şi imaginea şcolii. Elemente de creare şi menţinere a identităţii

Organizaţia îşi creează propria identitate cu scopul de a modela imaginea publicului despre ea însăşi, imagine care este determinată pentru fiecare persoană în parte de o serie de factori. Trebuie să facem însă deosebirea între identitate şi imagine. Identitatea se referă la modalităţile prin care o organizaţie urmăreşte să se regăsească pe sine în faţa clienţilor săi, iar imaginea reprezintă modul în care publicul consumator percepe firma respectivă. Fiecare caută anumite caracteristici la o imagine. Ea trebuie să fie purtătoarea unui mesaj unic, care să sugereze principala calitate şi poziţia produsului pe piaţă. Mesajul trebuie transmis într-un mod distinct, pentru a nu fi confundat cu mesaje similare ale concurenţilor.
Cel mai important simbol de creare a identităţii îl reprezintă **logo**-ul. Definit ca reprezentare grafică oficială a unei organizaţii sau mărci, logo-ul a devenit un element esenţial al civilizaţiei moderne şi al societăţii de consum; se estimează că un individ care activează într-

un mediu urban este expus zilnic la peste 1200 de logo-uri. Aplicat unui ansamblu deseori extins de suporturi comerciale (produse, afişe, documente comerciale, circulare interne), primul său rol este acela de a asigura recunoaşterea organizaţiei emiţătoare de către un public cât mai divers. În această calitate, el este considerat cel mai reprezentativ element de identitate al comunicării unei organizaţii sau mărci, "componenta esenţială a tuturor programelor de identitate vizuală". Puterea de reprezentare a logo-ului este reală prin prezenţa sa pe totalitatea suporturilor de comunicare ale organizaţiei: foi cu antet, cărţi de vizită, rapoarte anuale,afişe publicitare, maşina organizaţiei, etc

Cartea de vizită.Când nu sunt bani pentru clipuri, spoturi şi anunţuri în mass-media, cartea de vizită poate ţine loc de pliant, broşură şi scrisoare de prezentare a organizaţiei şi a produsului/serviciilor. În acest scop, cărţile de vizită pot fi duble sau triple, dar pliate la dimensiunile standard. Prima pagină conţine informaţia tipică (logo-ul, numele persoanei, titlurile şi onorurile, profesia, funcţia, adresa, telefonul, faxul, adresa de e-mail. Părţile interioare prezintă informaţii asupra organizaţiei, asupra produselor, a serviciilor, a persoanelor de contact, a programului, rutelor şi mijloacelor de acces la sediu.

Ecusonul. Ecusonul poate vorbi despre organizaţie, activitate şi persoane în diverse ocazii, contacte şi acţiuni de relaţii publice. Concepute inspirat, cu un design plăcut, o grafică sugestivă şi un mesaj uşor de descifrat, ecusoanele stimulează contactele de afaceri. Agăţat la piept el este văzut de toată lumea şi poate elimina complicatele formalităţi de prezentare.

Uniforma. În anumite genuri de activitate, uniforma constituie un semn distinctiv şi un simbol al imaginii publice. Este un element important pentru şcoli. Până la un anumit punct, elevii sunt identificaţi cu scoala din care fac parte şi reciproc. Uniforma poate aduce un plus de prestanţă şi distincţie, care asigură şcolii o formă specială de publicitate.

Afişajul exterior. Pentru şcoli, nu este vorba de panouri şi bannere scumpe, ci de mici afişe şi indicatoare stradale pe care le puteţi realiza singuri şi plasa fără chirie şi taxe. Când există loc pentru un mic panou sau un afiş în faţa scolii nu pierdeţi ocazia de a-l plasa acolo. Când intrarea este ascunsă, poate fi indicată cu un îndemn corect.

Exerciţii

Se presupune că, într-o discuţie la care luaţi parte, cineva ar face următoarele afirmaţii: "Relaţiile publice nu folosesc la nimic. O organizaţie trebuie să-şi vândă produsele şi atât. Dacă produsul este de calitate, se vinde oricum, iar dacă produsul este de proastă calitate nu se va vinde, in ciuda tuturor eforturilor." Dacă ar fi să daţi un răspuns, care ar fi acela? Adaptaţi răspunsul la organizaţia şcolară.

Identificaţi principalele categorii de public ţintă ale organizaţiei şcolare din care faceţi parte şi faceţi o scurta caracterizare a lor.

Planul unei campanii de relaţii publice

Eforturile de relaţii publice ale oricărei organizaţii au ca scop susţinerea misiunii organizaţiei în general. Din acest motiv, elaborarea planului anual trebuie să aibă la bază declaraţia de principii a organizaţiei sau scopul organizaţiei. Unul din rolurile departamentului de relaţii publice este acela de asistenţă pentru evaluarea misiunii unei organizaţii. Acest lucru poate include revizuirea şi rescrierea sau, poate, conceptualizarea şi scrierea unei declaraţii de principii.

Cele mai multe organizaţii au o declaraţie de principii de la începutul existenţei lor, dar, cel puţin odată la cinci ani declaraţia ar trebui să fie revizuită. Declaraţiile de principii dau tonul organizaţiei, îi stabilesc caracterul şi definesc parametrii activităţilor ei. Ele pot fi comentarii lungi şi filosofice despre natura organizaţiei sau pot avea numai un paragraf sau două. Alături de declaraţia de principii, organizaţiile scriu declaraţii descriptive despre ele însele. Acestea apar în rapoartele anuale sau în rapoartele date de analişti sau brokeri atunci când te interesezi de acţiunile unor companii.

Pentru că declaraţiile de principii şi cele descriptive au tendinţa să fie lungi, cele mai multe organizaţii mai scriu şi o declaraţie de identificare scurtă şi elegantă care poate fi folosită în contextele în care apare şi numele organizaţiei.

Obiective şi scopuri

Scopurile organizaţiei sunt întotdeauna legate de declaraţia de principii şi trebuie să fie în ton cu viziunea organizaţiei proiectată prin declaraţia descriptivă şi prin cea de identificare. Spre deosebire de declaraţia de principii, cu interpretările ei în declaraţiile descriptive şi de identificare, scopurile ar trebui să aibă rezultate clare, dar durata sau gradul rămân nespecificate. Unele definiţii de dicţionar folosesc pentru „scop” termenul „obiectiv” ca sinonim. Pentru planificare, este mai bine să considerăm un scop ca destinaţie şi obiectivele ca realizări sau paşi suplimentari pentru a înainta. Obiectivele sunt mai mici, pe termen scurt şi mai uşor de măsurat. Fiecare descrie o obligaţie care trebuie îndeplinită într-o anumită perioadă de timp şi într-un anumit grad. Se pot crea şi implementa acţiuni de cercetare pentru a măsura obiective specifice şi a monitoriza progresul pe parcurs.

Publicurile şi poziţionarea

Un alt aspect al planificării pentru o organizaţie implică identificarea şi descrierea tuturor publicurilor sale. Apoi se pot determină care sunt publicurile primare în cele mai multe dintre circumstanţe – acelea cu care te aştepţi să menţii legătura direct, aproape în fiecare zi. Se lucrează şi cu publicurile secundare, dar mai rar. Publicurile unei organizaţii spun ceva despre ce este şi ce face organizaţia, în acelaşi mod în care prietenii şi asociaţii unei persoane spun ceva despre ce este şi ce face organizaţia. Modul în care organizaţia vrea să fie văzută de cele mai multe dintre publicurile sale principale şi care este reflectată în declaraţia descriptivă şi în cea de identificare se numeşte poziţionare. Astfel, poziţionarea este similară cu strategia de diferenţiere din marketing, care implică sublinierea modului în care un produs sau un serviciu se diferenţiază de cele ale competitorilor. O declaraţie de poziţionare comunică modul în care o organizaţie vrea să fie văzută de toate publicurile sale. Găsirea modului de exprimare a unei poziţii şi de promovare a ideii pe care poziţia o reprezintă pentru fiecare public se află în centrul planificării făcute de departamentul de relaţii publice al organizaţiei.

Planificarea şi managementul activităţilor de relaţii publice

Rolul relaţiilor publice în planificarea formală a unei organizaţii este semnificativ. Consilierii de relaţii publice ajută la crearea unei declaraţii de principii pentru organizaţie, ca parte a stabilirii obiectivelor şi scopurilor organizaţiei pe un an, pe cinci sau pe zece.

Unele planuri de relaţii publice de comunicare sunt legate direct de planurile organizaţiei. Chiar dacă o organizaţie nu are planuri stabilite pe anumite perioade, totuşi departamentul de relaţii publice trebuie să aibă un plan de comunicare generic care se încadrează în activităţile anuale ale organizaţiei. În plus, departamentul de relaţii publice are nevoie de un plan de comunicare în cazul crizelor, sau cel puţin de nişte reguli generale pentru tratatrea crizelor.

Planificarea strategică este folosită pentru că planificarea tradiţională depinde de un mediu destul de previzibil; dar, din cauza naturii globale a politicii şi a economiei, nu mai există medii previzibile. Consultantul de management Peter Drucker scria: *De regulă, planificarea începe cu tendinţele din trecut şi cu proiecţia lor în viitor, folosind poate un dozaj diferit, dar o configurare destul de asemenătoare. Acest lucru nu va mai funcţiona. Cea mai probabilă ipoteză într-o periodă de turbulenţe este apariţia unui eveniment unic care schimbă configuraţia. Evenimentele unice, prin definiţie, nu pot fi planificare, dar pot fi prevăzute. Acest lucru cere realizarea unor strategii pentru viitor, strategii care anticipează cele mai mari schimbări care se pot întâmpla şi formele pe care le pot lua, strategii care dau posibilitatea unei organizaţii să obţină avantaje de pe urma noilor realităţi şi să transforme turbulenţele în şanse.*

Realizarea unei campanii înseamnă a urma anumiţi paşi stabiliţi în planul campaniei: campaniile încep cu cercetarea, continuă cu fixarea obiectivelor, planificarea şi deciziile strategice şi sfârşesc cu evaluarea. Kendal propune formula RAISE: *Research, Adaptation, Implementation, Strategy, Evaluation* (Cercetare, Adaptare, Implementare, Strategie, Evaluare) care implică planificarea la fiecare nivel. El subliniază importanţa Adaptării – adaptarea pare a fi mai potrivită cu ceea ce se întâmplă în realitate în acest stadiu deoarece, prima sarcină după cercetare, este adaptarea la nevoile publicului pe care şi-l fixează organizaţia pentru o campanie.

Strategii de rezolvare a problemelor în cadrul campaniei de relaţii publice

Una din cele mai vechi formule pentru rezolvarea problemelor este formula R-A-C-E a lui John Marston un acronim pentru Cercetare (Research) Acţiune(Action), Comunicare (Communication) şi Evaluare (Evaluation). Un alt acronim este este al lui Jerry Hendrix: R-O-P-E. Ca şi Marston, Hendrix începe cu Cercetarea (R), dar trece apoi la obiective (O), pe care le împarte în obiective de producţie şi obiective de impact. Obiectivele de producţie sunt activităţile de comunicare care ar trebuie generate de activitatea de relaţii publice într-o perioadă dată. Obiectivele de impact au trei dimensiuni: obiectivele informaţionale (expunerea la mesaj, înţelegerea şi reţinerea), obiective atitudinale (creare, consolidare şi schimbare); şi obiective comportamantale (creare, consolidare şi schimbare). P-ul reprezintă elaborarea de programe. Ultimul pas, din nou, este evaluarea.

Procedura de rezolvare a problemelor oferită de Glen M .Broom şi de Davis M. Dozier este mai complexă. Cei zece paşi sunt:

definirea sau identificarea problemei

analiza situaţiei (cercetarea informaţiei , a datelor de context şi examinarea factorilor şi forţelor interne şi externe)

fixarea obiectivelor programului

identificarea publicurilor

fixarea obiectivelor programului pentru fiecare public

planificarea programelor de acţiune pentru fiecare public.

planificarea programului de comunicare pentru fiecare public: strategii pentru mesaj şi pentru canalele de comunicare

implementarea programului (responsabilităţi, calendare şi bugete)

evaluarea

feed-back-ul.

Planul ca instrument de lucru în cadrul campaniilor de relaţii publice

Primul pas în realizarea planului de relaţii publice presupune definirea şi analizarea problemelor pentru a stabili priorităţile şi apoi obiectivele activităţii. Problemele diferă, desigur, în funcţie de domeniul de activitate al organizaţiei şi de ceea ce doreşte aceasta să realizeze.

Toate aceste probleme şi altele sunt semnalate, de regulă, de departamente în cazul în care organizatia şcolară este suficient de mare; dacă organizaţia este mică şi nu are în componenţă departamente specializate, chiar şi angajaţii, dacă îi încurajaţi, vă pot spune unde consideră ei că sunt probleme. Evident, ele trebuie abordate corespunzător, pe calea fixării unor obiective. La modul ideal, obiectivele trebuie să fie măsurabile şi realizabile. Cineva care îşi propune obiective nerealizabile eşuează din start, oricât de mult s-ar strădui.

Pentru ca un obiectiv să fie măsurat cu eficacitate, acesta trebuie definit clar. Nu au nici un sens afirmaţiile de tipul "creşterea nivelului de familiarizare al publicului" ori, "realizarea unei schimbări de atitudine"; acest lucru nu ar fi suficient. Obiectivele trebuie să cuprindă răspunsuri şi întrebări cum ar fi "care public", şi "atitudinea faţă de ce?", ceea ce presupune definirea publicului ţintă. Apoi răspunsul la întrebarea" pe cine trebuie să influenţăm?" ne duce la o altă întrebare: "cum putem face aşa ceva?".Iar odată ajunşi aici planul începe să devină viabil.

Planul unei campanii de relaţii publice trebuie să ia în considerare următoarele etape:

Definirea problemelor

Analiza situaţiei, stabilirea obiectivelor

Identificarea diferitelor categorii de public

Stabilirea strategiilor

Stabilirea tacticilor

Fixarea calendarului de lucru

Stabilirea bugetului

Stabilirea procedurilor de evaluare

Definirea problemelor şi stabilirea obiectivelor

În general, acţiunile de relaţii publice pot viza trei mari tipuri de probleme:

Preîntâmpinarea şi rezolvarea unor crize;

Creşterea reputaţiei;

Crearea, schimbarea sau cosmetizarea imaginii unei organizaţii şcolare.

"Analiză" este de obicei un cuvânt care intimidează, chiar şi pe profesionişti; în fond, deschis analizei este cel care are o atitudine favorabilă schimbărilor pe care analiza le-ar putea considera utile sau necesare. Analiza nu implică un efort prea mare: trebuie doar să vă uitaţi

în jurul dumneavoastră, în loc să aşteptaţi ca schimbările să sosească pe neaşteptate. Analiza înseamnă de fapt atenţie la modul în care puteţi îmbunătăţi lucrurile. Analiza se aplică în orice sector al activităţii umane. Orientat spre analiză este acela care încercă să rezolve problemele în loc să se plângă de cum stau lucrurile în prezent.

Pentru a realiza o "analiză", întîi trebuie să definiţi de unde plecaţi:

aruncând o privire în urmă, veţi cunoaşte istoricul instituţiei şi al structurii căreia îi aparţineţi;

aruncând o privire în jur, veţi putea stabili circumstanţele în care să acţionaţi; va fi necesar să înţelegeţi relaţiile instituţiei dumneavoastră cu diferite segmente de public, pentru a putea stabili obiective realiste;

aruncând o privire în interior, vă creaţi posibilitatea să cunoaşteţi caracterul, personalitatea şi stilul de funcţionare al firmei dumneavoastră.

Analiza situaţiei se poate materializa într-un dosar de lucru care cuprinde două secţiuni:

analiza factorilor interni - se trec în revistă acţiunile persoanelor importante din organizaţie, structurile şi procesele relevante pentru problema în cauză, istoricul implicării firmei în acea problemă. De asemenea, se poate face un audit al comunicării (atitudinile şi practicile de comunicare ale organizaţiei) cu scopul de a înţelege mai bine modul în care ea comunică cu publicurile sale. În urma acestei evaluări se poate afla cum, ce şi cui se transmit mesajele organizaţiei, permiţând conducerii să aibă o imagine precisă asupra a ceea ce se face în mod curent şi oferă o bază de date pentru deciziile imediat următoare;

analiza factorilor externi se referă îndeosebi la segmentele de public implicate sau afectate de acea problemă.

Analiza detaliată a factorilor interni şi externi permite efectuarea unor evaluări de tip SWOT, a punctelor tari (strenght) şi slabe (weekness) ale organizaţiei, ale împrejurărilor favorabile (opportunities) şi ameninţărilor (threats) cu care ea se confruntă.

Stabilirea obiectivelor

Formularea unui obiectiv trebuie să satisfacă mai multe cerinţe: să indice o acţiune observabilă prin care să poată fi exteriorizat un comportament (atitudine); să descrie comportamentul (atitudinea) dorită a se forma prin activitatea de relaţii publice; să precizeze condiţiile care ar putea face măsurabil comportamentul (atitudinea), fiind astfel probate criteriile de evaluare a performanţelor prin care subiectul atestă comportamentul/atitudinea/opinia dorite; (ex. – "membrii instituţiei să fie în măsură să descrie programul/obiectivele imediate ale firmei, fără mijloace ajutătoare, cu o exactitate de 80%").

Obiectivele se vor fixa în scris, determinându-se atât obiectivele generale, cât şi cele specifice. În formularea lor se va realiza permanent corelarea cu resursele materiale şi de timp disponibile. De asemenea, obiectivele trebuie raportate la problema în cauză.Costurile

investite într-o campanie de popularizare a unui produs sau serviciu nu trebuie să depăşească valoarea încasărilor obţinute prin comercializarea produsului respectiv.

Identificarea publicurilor şi stabilirea strategiilor

După ce au fost stabilite obiectivele, următorul pas constă în definirea categoriilor de public cărora le sunt destinate mesajele. Pentru aceasta este necesar să ne întrebăm pe cine trebuie să informeze sau să influenţeze campania planificată. Pentru a fixa categoriile de public trebuie să segmentăm publicurile în unităţi mai mici. Cercetările făcute în etapa de analizare a situaţiei permit identificarea unor grupuri de oameni care au în comun ceva caracteristic, ceva relevant pentru obiectivele campaniei: opinii şi atitudini asemănătoare cu sau diferite de cele ale firmei. Stabilirea acestor segmente de public considerate ca importante duce la concluzia că lor trebuie să li se acorde o atenţie specială, ceea ce înseamnă mai multe mesaje, mai mult timp, mai mulţi bani.

Stabilirea strategiilor:

Alegerea unei strategii este determinată de resursele organizaţiei, de gradul de accesibilitate al publicului, de scopurile campaniei, de circumstanţele concrete şi de calităţile profesionale.

Strategia aleasă trebuie să întrunească următoarele calităţi:

Să atingă publicurile alese ca ţintă ale respectivei campanii;

Fiecare element al strategiei să poată fi corelat cu segmentele diferite ale categoriilor de public determinate;

Strategia globală şi elementele constitutive trebuie să răspundă cel mai bine obiectivului fixat pentru campania respectivă;

Strategia trebuie să fie în concordanţă cu resursele de timp, umane şi financiare ale firmei;

Strategia trebuie să fie compatibilă cu stilul de conducere şi valorile managerilor firmei.

Iată exemple de *strategii:*

Inactivitatea strategică: în anumite condiţii (confruntarea cu o persoana sau cu o alta organizaţie care are o proastă reputaţie) cea mai bună strategie este să o ignori şi să nu întreprinzi nimic

Activităţi de diseminare a informaţiei: aceste strategii au ca finalitate distribuirea de mesaje care prezintă organizaţia din punctul ei de vedere; în aceste cazuri diseminarea informaţiei poate lua mai multe forme:

Programul de informare publică: informaţia prezintă punctul de vedere al organizaţiei care sponsorizează programul, susţinerea oficialităţilor, declaraţii etc.

Conferinţe de presă: acestea oferă tuturor instituţiilor mass-media, simultan, informaţii semnificative despre organizaţie

Lobby-ul: acesta oferă legiuitorilor informaţii fiabile despre organizaţie şi transmite organizaţiei feed-back-ul forului legislativ

Apariţii publice ale unor personalităţi, turnee ale purtătorului de cuvânt: acestea aduc în prim-plan nume de rezonanţă socială care pot promova organizaţia şi pot distribui informaţii despre aceasta

Biroul de presă

Corectarea informaţiilor eronate sau răuvoitoare

Expunerea de suporturi informative cu ocazia unor reuniuni publice

Organizarea de evenimente: aceste strategii vizează transmiterea de informaţii prin:

Evenimente neplanificate, mai exact reacţia la un eveniment relativ neaşteptat: descoperiri, acte de eroism, numiri de noi lideri, fuziuni etc

Ceremonii: ocazii festive care marchează anumite evenimente: aniversări, comemorări, momente de pensionare, inaugurări

Evenimente puse în scenă pentru mediatizare, adică activităţi organizate pentru a atrage atenţia presei şi a genera vizibilitate publică: (lansări de acţiuni, acte de caritate, gesturi simbolice)

Concursuri, competiţii (inclusiv momentele festive ale decernării unor premii de excelenţă).

Activităţi promoţionale: acestea au ca scop impunerea imaginii organizaţiei prin:

acţiuni de marketing, care încearcă să focalizeze atenţia asupra eforturilor de satisfacere a consumatorilor: târguri, expoziţii, demonstraţii şi testări de produse, lansări de noi produse, etc

dramatizări: acestea vor să arate cum funcţionează un produs sau un serviciu prin prezentarea dramatizată a acestuia

strângere de fonduri: eforturi destinate să colecteze bani pentru diverse categorii de public ori diverse organizaţii sau pentru a completa bugetul unei campanii

descoperiri ştiinţifice: oferirea de informaţii privind o temă controversată sau lansarea rezultatelor unor cercetări

acţiuni civice

Activităţi organizaţionale: acestea urmăresc promovarea organizaţiei în mediul ei specific prin:

poziţionarea unei organizaţii: definirea celor care o sprijină şi crearea unui grup pentru eforturi de cooperare;

constituirea coaliţiilor: realizarea de alianţe cu grupuri şi organizaţii care au aceleaşi obiective şi împărtăşesc aceleaşi valori

conferinţe, convenţii, seminarii: acestea permit diseminarea informaţiilor, schimbul de idei şi creşterea prestigiului organizaţiei

lobby-ul indirect: acesta se realizează prin mobilizarea alegătorilor în jurul unei anumite probleme pentru a exercita presiuni asupra legislativului

negocieri: intervenţia, ca autoritate dezinteresată, pentrua rezolva conflictele dintre grupuri.

Fixarea calendarului şi stabilirea bugetului

Un element important este fixarea momentelor de începere şi încheiere a campaniei, precum şi datelor la care va avea loc fiecare acţiune.

Intervalul de timp ocupat de o campanie depinde de obiectivele şi de natura acesteia.Unele campanii precum cele care îşi propun să informeze publicul despre lansarea unui nou produs, trebuie să fie rapide şi energice; altele (precum cele care au ca obiectiv să schimbe o percepţie negativă sau să convingă publicul să accepte valori noi) se vor derula pe perioade lungi de timp.Întinderea acestora se justifică prin faptul că schimbarea atitudinilor este dificilă, ceea ce implică stabilirea unor obiective care nu se pot atinge decât în unul, doi sau trei ani.

Calendarul are rolul de a indica data, ziua, ora la care va avea loc acţiunea respectivă şi de a arăta timpul necesar pentru pregătirea şi desfăşurarea acesteia. În stabilirea intervalului de timp necesar pregătirii unui element strategic al campaniei, trebuie să se ţină seama de toate activităţile care concură la realizarea evenimentului sau mesajului în cauză.

Stabilirea bugetului

Încă din etapa fixării obiectivelor campaniei este de dorit să se contureze şi un buget preliminar. Calculul efectiv al bugetului se poate face după ce au fost stabilite strategiile, tacticile şi calendarul campaniei; în felul acesta vor putea fi evaluate cheltuielile pentru fiecare acţiune în parte, în raport cu totalul acţiunilor planificate şi timpul alocat pentru fiecare din acestea. La acestea se adaugă un procent suplimentar pentru cheltuieli neprevăzute şi un altul pentru a se face faţă ratei inflaţiei (în special pentru campaniile de lungă durată).

Succesul în executarea unei campanii bine planificate depinde de şase factori esenţiali:

Delegarea responsabilităţilor: răspunderea pentru executarea fiecărei activităţi trebuie să fie atribuită în mod precis unui membru al echipei, iar această delegare trebuie să figureze în planul scris

Fixarea termenelor limită de îndeplinire a fiecărei acţiuni;

Controlul calităţii: coordonatorul campaniei trebuie să verifice fiecare document, modul de îndeplinire al sarcinilor, starea echipamentelor, calitatea produselor de comunicare

Comunicarea în interiorul echipei: coordonatorul trebuie să asigure circulaţia informaţiei prin întâlniri de lucru şi schimburi de idei între membrii echipei
Comunicarea cu beneficiarul campaniei (conducerea organizaţiei)
Evaluarea permanentă: pe măsură ce acţiunile preconizate sunt realizate, ele trebuie supuse evaluării, pentru a detecta eventualele nereuşite şi a le corecta sau întâmpina.

Exerciţii:

Formulaţi cinci obiective de relaţii publice; Selectaţi din lista de strategii propusă pe cele oportune şi identificaţi acţiunile subsumate.

Realizaţi un plan de relaţii publice pentru organizaţia şcolară la care lucraţi. Concepeţi mesaje adecvate strategiilor alese şi categoriilor de public vizate.

Anexa 1

Exerciţiul *Aptitudini de comunicare în general*

Scopul acestei activităţi este ca dumneavoastră să descoperiţi diferitele stadii ale unui proces de comunicare astfel încît să fiţi capabili sa recunoaşteţi barierele în comunicare ce pot interveni şi să gasiţi soluţii pentru a le depăşi.

Activitate individuală

Identificaţi o situaţie de comunicare dificilă în care v-aţi aflat. Identificaţi în această situaţie etapele procesului de comunicare prezentate mai jos. Identificaţi barierele de comunicare ce v-au facut sa resimţiţi acea situaţie ca dificilă.

Căutaţi soluţii pentru îndepărtarea barierelor de comunicare identificate şi scrieţi propunerile voastre în spaţiul acordat.

Scrieţi propunerile voastre pentru soluţii în spaţiul acordat.

Aveti 15 minute pentru a realiza această activitate.

Etape ale procesului de comunicare	**Bariere**	**Soluţii de îndepărtare**
Construirea mesajului	Mesaj incomplet/incorect	
Adaptarea mesajului	Mesajul nu este adaptat caracteristicilor audienţei	
Pregătirea receptorului	Receptorul nu este pregătit să îl accepte	
Transmiterea mesajului	Mijlocul de transmitere nu este bine ales	
Interpretarea mesajului	Mesajul nu a fost înţeles aşa cum s-a intenţionat	
Confirmarea faptului că mesajul a fost înţeles	Eşecul în a cere şi a primi feed-back	

Anexa 2

Exerciţiul *Empatia*

Scopul acestei activităţi este ca dumneavoastră să descoperiţi importanţa ascultării pentru a realiza o relaţie de empatie.

Activitate pe perechi

Alegeţi un subiect general de discuţie plecând de la temele: prietenie, fidelitate, divorţ;

Apoi lăsaţi conversaţia să se desfăşoare timp de cinci minute. La final, descrieţi interlocutorului versiunea voastră cu privire la ceea ce gîndeşte şi simte el.

Repetaţi exerciţiul, pornind de la un alt subiect de discuţie de acelaşi tip. Inversaţi rolurile.

Anexa 3

Exercitiul Ascultarea activă

Scopul acestei activităţi este ca dumneavoastră să descoperiţi şi să practicaţi tehnicile ascultării active astfel încât să vă puteţi îmbunătăţi abilităţile de ascultare atunci când lucraţi cu oamenii.

Activitatea grupului (3 persoane)

Conveniţi asupra unui subiect de discuţie - ceva simplu, cum ar fi un film sau un eveniment recent la care aţi participat amandoi.

Participantul A şi participantul B îşi exprimă punctul de vedere într-o discuţie de 5 minute;

In trei minute, participantul C, cu rolul de observator, are ca sarcini să rezume şi să exprime punctele de vedere asumate de A şi B;

Discutati rezultatele în cadrul grupului.

Aveti 15 de minute pentru a realiza această activitate.

Anexa 4

Exerciţiul *Acordarea feedback-ului*

Scopul acestei activităţi este ca dumneavoastră să exersaţi reformularea, în multiple feluri, a gândirii exprimate de una sau mai multe persoane astfel încât să se stimuleze continuarea dialogului şi interacţiunea.

Activitate pe perechi

Identificaţi o tema de discutie de interes comun (probleme manageriale sau dificultăţi intervenite în cadrul claselor de elevi)

De cate ori veţi avea posibilitatea şi chiar de fiecare dată când o persoană va vorbi, celălalt va reformula mesajele emise. Cel care va reformula îl va întreba pe emiţător daca e de acord cu modul de re-exprimare a mesajului său. Daca e de acord, vor putea fi emise şi alte mesaje. În caz contrar, emiţătorul iniţial va re-exprima el însuşi ceea ce dorise să spună ; se va face o nouă reformulare a mesajului său, după care va fi din nou consultat. În cazul în care nu va fi nici acum de acord, se va repeta procesul, pana la obţinerea confirmării (aveti zece minute pentru a realiza aceasta activitate).

Anexa 5

Exercitiul *Emiterea de mesaje de tip EU (a)*

Scopul acestei activităţi este ca dumneavoastră să recunoaşteţi tipurile de mesaje astfel încât să puteţi alege între mai multe forme de interpelare a celuilalt, cu exprimare neutră sau implicare personală.

Activitate individuală

Studiati Foile 1 care conţin mesaje de răspuns la situaţii schematizate, exprimaţi-vă sentimentele pe care vi le induc răspunsurile şi comentaţi efectele produse.

Redactaţi mesaje corespunzătoare celor trei registre şi notaţi-le pe Foaia de situaţii 2.

Aveti 30 minute pentru a realiza această activitate.

Foaia de situaţie cu mesaje (1)

Situaţii	Registrul "tu" (sau "voi")	Registrul "se" (sau "el")	Registrul "eu" (sau "noi")
Un mic grup face mult zgomot, deranjând celelalte grupuri	- sunteţi prea zgomotoşi! Aţi putea să vă domoliţi puţin ar trebui să vă daţi seama ce gălăgie faceţi ce vă însufleţeşte aşa de tare? aţi putea să mă ascultaţi?	- Nu e corect să îi deranjezi pe alţii - Un pic de linişte - Ar fi mai bine să ne înţelegem - Ce se petrece? - Nu se mai înţelege nimic !	- Nu sunt deloc încântat de gălăgia voastră - Aş vrea să nu fiu deranjat de zgomotul vostru - Mi-ar plăcea să fie mai puţină agitaţie - Mă întreb ce se petrece - Aştept momentul în care fiecare grup să poată lucra în linişte.

Cineva (tânar sau adult) se exprimă într-un mod grosolan	- Nu ti-e ruşine să vorbeşti astfel? - Ai putea să te exprimi mai atent - Ai putea să-ţi ceri scuze… - De ce ţii să vorbeşti grosolan? - Bine, spune-ne ce nu e în ordine	- Nu e normal să se vorbească grosolan - Oricând se pot modifica acele cuvinte nepotrivite - E mai bine să taci decât să fii vulgar - E chiar imposibilă o exprimare mai delicată ! - E în regulă, maine va fi mai bine.	- Găsesc că e necuviincios să te exprimi astfel. - Aş vrea să aud un altfel de limbaj - Te sfătuiesc sa-ţi controlezi cuvintele ! - Ar trebui să mă supăr sau să mă indignez ? - N-am auzit nimic!
Niste colegi de echipa au înaintat un raport cu adevărat superficial	- Raportul vostru este insuficient - Va trebui să-l refaceţi şi să-l terminaţi - Trebuie să colaboraţi mai mult pentru a face o lucrare corectă - De ce nu aţi avut timp ? - Promisiunile voastre sunt vorbe în vant !	- Un raport pres superficial nu e deloc satisfăcător - Trebuie reluate toate acestea - Corect e să facem bine ceea ce facem - Ce s-a întâmplat ? - Va fi mai bine data viitoare !	- Regret că trebuie să citesc un text neterminat - Aştept o alta redactare ! - Îmi place să cred că veţi reuşi să vă organizaţi mai bine - Ce-ar trebui să cred despre o astfel de lucrare ? - Nu am nimic de spus
Un coleg ajunge cu întarziere şi deranjează şedinţa	- Nu va stânjeneşte faptul că deranjaţi atâta lume ?	- Nu e bine să te faci astfel remarcat - Sa trecem peste asta	- Deplâng dezinvoltura unora - Vă cer puţină linişte !
Unii dintre elevi îşi contestă cu vehemenţă profesorii	- Sunteţi nedrepţi - Aţi face mai bine să ne ascultaţi - Nu veţi caştiga nimic daca veţi continua aşa - Sunteţi convinşi de	- Nu se recomandă criticarea deciziilor unor persoane cu responsabilitate - Ar fi bine să schimbaţi tonul - Cu invective nu	- Sunt dezolat de turnura pe care o iau discuţiile aici - As vrea să schimbaţi tonul - Am putea să vorbim mai calm

	justeţea atitudinii dumneavoastră - Ne puteţi spune poate şi altceva decat să ne faceţi reproşuri	vom reuşi să progresăm deloc - Care sunt adevăratele motive ale acestui conflict? - Toate aceste certuri insipide nu folosesc la nimic	- Ne e permis să nu reacţionăm ! - Frumoasă recompensă!
Echipa de proiect respinge soluţia înaintată de către expertul proiectului	- Vă opuneţi fără să ştiţi despre ce e vorba - Încercaţi aceasta tehnică, vom discuta dupa aceea - Aveţi interes să experimentaţi tehnici noi - Ce vă sperie ? - Cred că unii dintre dumneavoastră ar dori să înceapă	- E mai uşor să critici decât să acţionezi - Trebuie să încercăm - Îndepărtând prejudecăţile, nu putem decât câştiga - Ce va face cel mai mult să ezitaţi ? - Nu se moare din asta !	- Nu am înţeles reticenţele voatre excesive - Vă cer să începeţi - Văd foarte bine că ezitaţi! - Acest lucru nu vă poate împiedica să încercaţi, credeţi-mă ! - Ce impresie vă creez propunându-vă această tehnică? Va admir….

Foaia de situaţie cu mesaje (2)

Situaţii	Registrul "tu" (sau "voi")	Registrul "se" (sau "el")	Registrul "eu" (sau "noi")
Un subordonat a uitat să vă informeze în legătură cu o comunicare importantă			
Un coleg vă interpelează insistent şi, consideraţi dumneavoastră, pe nedrept			
Un superior ierarhic a			

uitat de o cerere de concediu (pentru un eveniment familial, pentru o înmormîntare) pe care i-o înaintaseţi			
Un subordonat vă adresează o întrebare care vă surprinde			
Pe stradă, o persoană vă bruschează			

Anexa 6

Exerciţiul *Identitatea organizaţiei şcolare*

Cultura reprezintă modul de viaţă al unui grup de oameni; cultura unei organizaţii şcolare reprezintă modul de viaţă din cadrul şcolii, inclusiv limbajul, filosofia şi valorile sale, riturile şi ritualurile, practicile comunicaţionale, relaţiile interpersonal; a defini cultura unei organizaţii înseamnă, în bună măsură, să-i defineşti identitatea. Răspunzând la următoarele întrebări despre şcoala dumneavoatră veţi înţelege mai bine cum puteţi defini identitatea acesteia.

Care este numele şcolii? Numele poate reflecta misiunea, fondatorul sau orice altceva doriţi ca el să comunice publicului.

Aţi creat un logo? Ce semnificaţie are el? Reflectă ceva aparte legat de şcoală?

Cum este definită misiunea şcolii?

Şcoala are o declaraţie de principii sau un slogan care să comunice o valoare importantă?

Are organizaţia vreun ritual (un eveniment, o ceremonie, un obicei la care nu se renunţă niciodată)?

Care sunt caracteristicile unui personaj model din cadrul şcolii? Ce calităţi trebuie să aibă pentru a deveniun erou?Cine a supravieţuit şi cine este admirat de ceilalţi?

Care ar fi caracteristicile unui "ratat" din şcoala dumneavoastră? Ce tipuri de oameni nu au nici o şansă să reziste în organizaţie?

Care este de facto reţeaua de comunicare? Cea formală sau cea informală? Care este politica de comunicare practicată de organizaţie?

Cum ar putea fi descrisă şcoala? De către persoanele din interior?Dar de cele din exterior? Care ar fi diferenţele între cele două descrieri? De ce?

Este nevoie ca angajaţii să cunoască un jargon special, regulile sau politica şcolii? Aveţi programe de perfecţionare?

În ce categorie aţi introduce organizaţia?

Trebuie să fi tare pentru a supravieţui aici

Muncim din greu dar ne şi distrăm la greu

Nu ştim dacă maine vom fi aici

Vom fi aici întotdeauna. La fel şi hârţogăraia noastră

Altele

Ce alte lucruri credeţi că este important să fie identificate sau exprimate în legătură cu şcoala dumneavoastră?

Bibliografie

Nicki Stanton, *Comunicarea*, Societatea Stiinta si tehnica, Bucuresti, 1995
Sue Knight, *Tehnicile programarii neuro-lingvistice*, Curtea Veche, Bucuresti, 2004
Allan Pease, *Limbajul trupului*, Polimark, Bucuresti, 2001
Daniel Goleman, Inteligenta Emotionala, Curtea Veche, Bucuresti, 2005
John W. Baird, James B. Stull, *Comunicarea in afaceri*, comunicare.ro, Bucuresti, 2003
Rodica Candea, *Comunicarea manageriala*, Ed. Expert, Bucuresti, 1996
Dan Popescu, *Arta de a comunica*, Ed. Economica, Buc. 1998
Stefan Prutianu, *Comunicare si negociere in afaceri*, Ed. Polirom, Iasi, 1997
Les Giblin, *Arta dezvoltarii relatiilor interumane*, Ed. Curtea Veche, Bucuresti, 2000
Steven J. Stein, Howard E. Book, *Forţa inteligenţei emoţionale*, Bucureşti, Ed. Allfa, 2003
www.mindtools.com/page8.html
S.M.Cutlip, A.H.Center, *Nuovo manuale di relazioni pubbliche*, Francoangeli, Milano, 1997
Robert Hiebeler, Thomas B. Kelly, Charles Ketteman, Arthur Andersen – *Cele mai bune practici*, Image, Bucureşti 1998
Valentin Stancu, Marcela Stoica, Adrian Stoica, Relaţii Publice, Concept Publishing, 1997
Ştefan Prutianu, *Manual de comunicare şi negociere în afaceri*, Polirom, Iaşi, 2000
Judith Ridgway, *Relaţii cu media*, Codecs, 2001
Cristina Coman, *Relaţiile publice - Principii şi strategii*, Polirom, 2001
Katie Milo, Sharon Yoder, Peter Gross, Ştefan Niculescu Maier, *Introducere în Relaţii Publice*, Nim, Bucureşti 1998
Anne Gregory, *Planning and Managing Public Relations Campaigns*, The Institut of Public Relations
Robert Kendall, *Public Relations Campaign Strategies*, Haerper Collins, 1996
Otis Baskin, Craig Aronoff, Dan Lattimore, *Public Relations - The Profession and the Practice,* Brown & Benchmark, 1997

MODUL DE ARTĂ DRAMATICĂ

Autori
Nicolae Mandea
Mihaela Bălan Beţiu

Cuprins

„Educaţia este, înainte de toate, mijlocul prin care societatea
îşi reînnoieşte neîncetat condiţiile propriei sale existenţe."
Émile Durkheim[5]

Introducere

Învăţarea este un proces cumulativ. Procesul de învăţare trebuie să-şi menţină perpetuu calitatea dinamică. Numai dacă plecăm de la această realitate putem potenţa calitatea comunicării profesor-elev. Pentru că un profesor care consideră că a transmite cunoştinţe şi a evalua memorizarea lor este esenţa fişei postului său, minimalizează procesul învăţării. Două aspecte fac ca un sistem educaţional să fie funcţional: capacitatea profesorilor de a-i învăţa pe elevi să înveţe şi abilitatea lor de a le forma caracterele.

Modulul de artă dramatică îşi propune să aducă în sprijinul comunicării profesor-elev tehnicile specific teatrale, prin ele însele tehnici ale comunicării, şi, mai mult decât atât, tehnici ce pun accent pe aspectele mai profunde şi mai greu controlabile ale comunicării: comunicarea non-verbală – cea prin contact vizual, mimică, gestică, tonalitate vocală, imagine.

Teoria artei actorului în sprijinul educaţiei generale

Consideraţii generale

Vom porni răspunzând la întrebările oricărui scenariu, fie el epic sau dramatic, real sau ficţional:

Unde: *Clasa – câmp de luptă sau teren de sport?* Deseori, din cauza unor experienţe negative, rezultate în genere din lipsa de comunicare, profesorul ajunge să considere clasa un câmp de luptă, un spaţiu menit confruntărilor pentru putere (vom detalia mai jos). Cu toate acestea, profesorul trebuie să-şi exerseze capacitatea de a se raporta proaspăt, în fiecare zi la fiecare clasă de elevi în parte. Grupul pe care-l formează o clasă evoluează după o paradigmă unică şi experienţa profesorilor stă mărturie cum clase „problemă" au oferit „surprize" extraordinare şi total neaşteptate în timp, aşa cum clase care „promit" s-au „plafonat" în mod aparent inexplicabil. Capacitatea de a se raporta proaspăt la un grup de elevi incumbă o abilitate esenţială – aceea de diagnostician. Această abilitate (înnăscută sau

5 Durkheim, Émile, *Educaţie şi sociologie,* Ed. Didactică şi Pedagogică, Buc., 1980, p. 67-68

nu) trebuie zilnic exersată prin raportarea corectă, obiectivă la grupul de elevi, la abilităţile şi inabilităţile sale, la necesităţile sale, la preocupările sale preponderente.

Propunem, aşadar, profesorilor să considere mai degrabă clasa un teren de sport decât un câmp de luptă. Terenul de sport presupune o activitate de joc, desfăşurată cu sportivitate, cu fair-play, o activitate care presupune, de asemenea, provocări continue (dar mai puţin periculoase şi definitive), o activitate în care toţi participanţii sunt jucători, co-participanţi la o acţiune, parteneri egali ai experienţei comune; chiar dacă, la un moment dat, X sau Y sunt câştigători, performanţa lor este un rezultat al activităţii grupului, iar campionii s-ar putea să fie, în altă etapă, alţii. În orice caz, profesorul şi elevii sunt parteneri în procesul de învăţare; chiar dacă au rosturi diferite (şi tocmai acest lucru, pe lângă vârstă şi experienţă, le conferă un statut diferit), ambii sunt elemente sine qua non ale acestui proces.

Dacă profesorul va reuşi să determine instalarea acestui tip de mentalitate în rândul elevilor săi, dacă va reuşi să transforme clasa într-un grup de lucru, elevii vor căpăta încredere în procesul pe care profesorul îl conduce, în rolul lor în acest proces şi în propria abilitate de a învăţa.

Cine: *Profesorul şi elevii – comunicarea facilitează învăţarea*
Confruntarea pentru putere este reală – elevii, cu cât sunt mai puţin dotaţi pentru asimilare/învăţare, cu atât sunt mai dornici să conducă. Este o încercare disperată de a-şi arăta superioritatea măcar într-un plan, dacă nu pot în celălalt. Ei pun accentul greşit şi blochează comunicarea. Aici sunt necesare toate abilităţile profesorului de a sparge zidul creat şi de a cuceri, în cele din urmă, reduta. Pe de altă parte, există şi elevi foarte buni care au probleme cu autoritatea. Ambele extreme în comportamentul elevilor sunt provocate de nevoia noastră de aprobare. Societatea contemporană se axează foarte mult pe competiţie, iar individul, în încercarea sa de a supravieţui social, nu poate decât să caute cu disperare aprobarea, aprecierea. Aprecierea părinţilor, a profesorilor, a colegilor, a şefilor, a partenerului de viaţă şi, mai târziu, a copiilor. De fapt, goana după apreciere nu face decât să ne determine să mutăm accentul de pe dezvoltarea personală, în ritm propriu, pe impresionare, de pe conţinut pe carcasă, de pe fond pe formă. De aici şi izolarea individului. Desigur că procesul de învăţământ trebuie să conţină componenta de evaluare (v. ultimul capitol), dar evaluarea nu este decât analiza unei etape din evoluţia elevului. Odată ce elevul este ajutat să înţeleagă că nu învaţă pentru profesor, pentru părinţi sau „pentru notă”, el capătă încredere în forţele proprii, responsabilitate asupra procesului de învăţare. Sindromul autoritarismului exacerbat – întâlnit la unii profesori (ca şi la unii părinţi) riscă să traumatizeze elevul, la fel cum lipsa autorităţii (ca sistem referenţial) îl dezorientează

complet. Ambele extreme sunt de evitat pentru că-l îndepărtează pe elev de la ideea de educaţie (dacă nu chiar de la şcoală) ca proces personal de învăţare, în care profesorul, deşi nu este decât un ghid, are totuşi un rol extrem de important.

Pentru a găsi echilibrul în privinţa manifestării autorităţii, profesorul are sarcina de a câştiga încrederea elevilor săi. Şi există un singur mod de a o face: prin competenţele sale pedagogice şi prin dezvoltarea abilităţilor sale în domeniul vast al comunicării. Comunicare în şcoală şi, pe cât prosibil, şi în exteriorul ei. Desigur, nu toţi profesorii au ore de dirigenţie, dar şi cei care nu au pot să aloce ceva din timpul orelor pentru a-şi cunoaşte elevii, pentru a le cunoaşte preocupările, necesităţile, pentru a fi mereu la curent cu activităţile extra-curriculare în care sunt cuprinşi. În orice caz, treptat profesorul trebuie să elimine teama exacerbată a elevului de dezaprobare, ca şi nevoia exacerbată de aprobare.

Ce: *Conţinuturile curriculare, materia de studiu*
În privinţa conţinutului, a materiei de studiu, profesorul trebuie să-şi dezvolte abilitatea de a-şi structura lecţia asemenea unui discurs. Introducerea trebuie să prezinte tema principală a lecţiei şi să realizeze totodată acea „captatio benevolentiae" atât de râvnită de antici. În continuare, conţinutul lecţiei trebuie bine structurat, asftel încât ideile principale să fie percepute şi chiar învăţate din clasă de către elevi. Cu cât profesorul este mai puţin arid în expunerea sa (lucru care cere şi mai mult talent în cazul ştiinţelor exacte), cu cât expunerea are mai degrabă structura unei poveşti (a unui scenariu dramatic), cu atât conţinuturile sunt mai lesne preluate, iar, ca rezultat, profesorul capătă aura mult-dorită a „liderului carismatic". În plus, profesorul trebuie să aibă abilitatea de a-şi adapta discursul la nivelul de vârstă al elevilor săi, la experienţa pe care aceştia o au într-un anumit domeniu, în privinţa unui anume subiect, la calităţile intelectuale ale grupului cu care lucrează, la calităţile sale artistice (în cazul învăţământului de specialitate), la calităţile sale umane.

Dar, dincolo de materiile de studiu, şcoala are şi un *curriulum ascuns* menit să transmită valorile şi tradiţiile societăţii respective, care se convertesc mai târziu în atitudini şi comportamente. În această privinţă, profesorul trebuie să-şi folosească toate abilităţile verbale şi non-verbale pentru că el, alături de părinţi şi deseori mult mai mult decât aceştia, pune bazele acestor atitudini şi ale manifestărilor lor sociale. Dacă şcoala învaţă copiii să vadă societatea în mod mai degrabă pozitiv decât critic, este pentru că societatea are nevoie de acest mijloc pentru a-şi transmite şi îmbunătăţi cultura. De aceea rolul profesorului este esenţial într-o societate şi guvernanţii care-l ignoră aduc un mare deserviciu viitorului respectivei societăţi. Aşadar profesorii (unii fără să fie, din păcate, conştienţi de acest lucru) şi şcoala ca instituţie se ocupă de transmiterea acestui curriculum ascuns şi împreună

culturalizează sau, altfel spus, „inculcă loialismul" (după Parsons), adică aderarea la credinţele, limba, normele şi regulile, valorile şi cunoştinţele unei societăţi. Profesorii au şansa de a inocula interesul şi respectul pentru cunoaştere, pentru cercetare, pentru muncă, pentru creativitate, pentru inovaţie, ei pot determina deschiderea către experimentare şi socializare, pot facilita cunoaşterea valorilor[6] morale, estetice, religioase etc.

Exemple de modalităţi de acţiune ale curriculum-lui ascuns:

întâi, însuşi faptul că şcoala are propriile reguli, transmite în mod organic individului respectul pentru regulă à se învaţă conformarea la regulile şi legile societăţii, chiar dacă eşti de acord cu ele sau nu (dar şi dacă nu eşti de acord, numai cunoscându-le, poţi încerca să le schimbi)

în şcoală profesorul reprezintă autoritatea acceptată, aşa cum părintele este autoritatea de acasă (ambii trebuie să o manifeste fără a abuza de ea) à se invaţă că întreaga societate este construită în mod ierarhic şi se inoculează respectul pentru şefii de la locul de muncă, pentru poliţişti, preoţi etc.

prin responsabilităţile date elevilor mai mari şi respectul faţă de profesori à se învaţă respectul faţă de vârstnici

prin respectul faţă de colegi à se învaţă respectul faţă de semeni

prin notare şi premiere à se învaţă faptul că munca, studiul sunt recompensate, că diferenţierea statusurilor sociale sunt naturale şi justificate. De aceea e necesar ca notarea şi premierea să se facă întotdeauna în mod corect!

prin participarea la competiţiile sportive à elevii învaţă să lucreze în grup (instituţie, firmă, companie mai târziu), dar învaţă şi faptul că grupul nu poate reuşi decât cu condiţia ca fiecare individ să muncească el însuşi. Lucru cu atât mai valabil în sporturile individuale unde şi evaluarea se face individual şi unde se învaţă ce înseamnă să te poţi baza numai pe tine însuţi à lucrătorii, indiferent de profesie, trebuie să intre în competiţie pentru locurile de muncă şi pentru salarii (vom vorbi mai jos de efectele negative ale exacerbării competiţiei). Tot în cadrul competiţiilor sportive, mai mult decât prin simpla diferenţă de echipament sportiv, de uniformă şcolară sau de ţinută extraşcolară à elevii învaţă să se conformeze stereotipurilor de gen[7], descoperă abilităţile specifice fiecărui sex.

---

[6] "Tipologii ale valorilor corespunzătoare celor şapte forme ale culturii – religia, filosofia, arta, ştiinţa, morala, juridicul, politicul – care au în centrul lor, ca miez, valori-polare, astfel: religios şi laic şi/sau sacru şi profan, obiectul şi subiectul, artistic şi non-artistic, adevăr şi/sau exactitate, eroare şi fals, binele şi răul, legal-ilegal, dictatură şi democraţie." Ceauşu, Gheorghe, *9 discipline şi 3 domenii*, editor Mihaela Beţiu, Unatc Press, Buc., 2011

[7] În privinţa genului, părerile sunt împărţite. Este un fapt obiectiv - societatea actuală pregăteşte tot mai puţin fetele şi băieţii pentru statuturi diferenţiate. Respectiv, fetele nu mai fac numai acele „profesii

prin organizarea studiului pe ore şi prin cerinţa punctualităţii à se învaţă folosirea eficientă a timpului la locul de muncă. Aşa cum şcoala şi familia organizează timpul elevului, tot astfel, mai târziu, timpul său va aparţine angajatorului, plătitorului.
materiile exacte à inoculează respectul valorilor ştiinţifice, inoculează respectul pentru marile personalităţi ale omenirii şi conferă abilităţi practice
materiile umaniste à inoculează respectul pentru valorile estetice (artistice şi extra-artistice), pentru valorile morale, religioase, juridice, inoculează respectul pentru marile personalităţi ale omenirii
prin faptul că obligaţiile şcolare sunt aşezate în prim-planul vieţii copilului, indiferent dacă sunt plicticoase, necesită răbdare, perseverenţă, repetitivitate à se învaţă, pe de o parte, că angajaţii trebuie să accepte munca repetitivă, uneori plicticoasă, iar pe de altă parte, se învaţă faptul că performanţa, în orice domeniu presupune răbdare şi acrivie
pe de o parte, elevilor le lipseşte controlul asupra curriculum-ului şi a organizării şcolii à aşa cum angajaţilor le lipseşte controlul asupra deciziilor angajatorilor
pe de altă parte, pe măsură ce progresează în vârstă şi competenţă, elevii şi mai ales studenţii au un cuvânt de spus în organizarea universităţilor, de exemplu. De asemenea, în cadrul activităţilor extra-şcolare – sportive sau artistice – au responsabilităţi totale à acest fapt îi antrenează pentru ocuparea posturilor de conducere şi pentru cunoaşterea locului propriu în ierarhiile de putere şi control
nu în ultimul rând, promovarea în învăţământul liceal şi universitar prin examene à inoculează respectul pentru munca asuduă, pentru studiul continuu

De ce *(obiectivul):* dezvoltarea personală a elevului, potenţarea calităţilor şi abilităţilor sale, descoperirea pasiunilor sale, deci a propriului drum în viaţă, a viitoarei profesii. Pentru ca acest obiectiv să fie posibil a fi urmărit, profesorul trebuie să-şi cunoască elevii şi, în ciuda timpului uneori scurt de întâlnire cu ei, trebuie să se adapteze la capacitatea lor de asimilare, la profilul lor psihologic şi caracterial. Este evident faptul, practica ne-o spune şi înţelepciunea tradiţională ne confirmă, că oamenii au capacităţi diferite de învăţare. În acest sens unii sunt mai buni decât alţii, unii au aplecare spre latura concretă a asimilării de cunoştinţe, alţii spre latura teoretică şi simbolică, unii vădesc de mici aplecare spre aspectele tehnico-ştiinţifice, alţii spre aspectele umanistice şi artistice. Astfel, deşi o funcţie importantă a educaţiei este să selecteze pe aceia care au capacitatea să înveţe, să îi instruiască şi să-i distribuie în poziţii sociale care se potrivesc calităţilor acestora, totuşi, societatea modernă, avansată tehnologic, reclamă o educaţie mai bună decât decât o

feminine", care erau o extensie a rolului lor domestic, iar băieţii nu mai sunt unicii întreţinători ai familiei. Unii filosofi şi sociologi pun declinul familiei contemporane pe seama acestui fapt.

societate preindustrială. Cu alte cuvinte, *societatea modernă nu-şi mai poate permite să excludă pe nimeni în urma selecţiei,* ci trebuie să realizeze o educaţie de succes în care fiecare individ să dobândească acea poziţie care îi permite să-şi fructifice abilităţile înnăscute şi pe cele dobândite. Cerinţa alfabetizării este o condiţie sine qua non a învăţământului actual, pentru că nici cele mai simple profesiuni nu pot fi îndeplinite în ziua de azi fără capacităţi (cel puţin medii) de ordin ştiinţific şi tehnologic.

De aceea, obiectivul profesorului trebuie să fie centrat pe identificarea profilului şi necesităţilor individuale ale elevului. Dacă predarea devine uneori plictisitoare pentru profesor, este pentru că acesta transmite conţinuturile în mod identic de la o clasă la alta, fără a observa profilul unic al grupului. Profesorul trebuie să se considere partener cu elevii săi într-un proces cognitiv comun. Faptul că profesorul predă, iar elevul învaţă este numai partea văzută a educaţiei. Parteneriatul acesta, înţeles corect şi manageriat cu abilitate, poate aduce mari beneficii de ambele părţi. Şcoala trebuie să fie un mediu plăcut pentru că, atât noi, cât şi elevii noştri, ne petrecem o mare parte din viaţă ... la şcoală. Calitatea de partener îl face pe profesor jucător şi 1. nu-l mai izolează pe profesorul timid; 2. nu-l mai exclude grupului şi nu-l mai pune pe o poziţie de superioritate hiperbolizată pe profesorul tiran.

Când: ieri, azi, mâine, *de-a lungul procesului de studiu*.

Cum: cu *„abilitate pedagogică"*. Uşor de zis ... În realitate această abilitate înseamnă pe de o parte talent înnăscut, pe de altă parte experienţă. Procentajul nu poate fi stabilit, dozajul ideal nu există. Şi totuşi, această abilitate nu este decât o sumă a mai multor elemente, mereu dinamice, iar profesorul nu trebuie decât să lucreze la fiecare element în parte în încercarea continuă de a face faţă provocărilor constante, de a fi în fiecare zi un profesor mai bun.

Despre capacitatea profesorului de a crea un mediu propice învăţării, dezvoltării personale, potenţării creativităţii

Încurajând experimentarea proprie, manifestarea în cadrul grupului de lucru, procesul de studiu în favoarea rezultatului, asimilarea cunoştinţelor în favoarea memorizării, exersarea inteligenţei emoţionale şi dezvoltarea creativităţii.

Dimensiunea partenerială a relaţiei profesor-elev şi încurajarea experimentării personale

"Dacă mediul înconjurător o permite, oricine poate învăţa ceea ce vrea să înveţe
şi dacă individul o permite, mediul înconjurător îl poate învăţa
tot ceea ce are de învăţat."[8] *Viola Spolin*

Principiul enunţat de marea profesoară americană de teatru (care a lucrat şi ca asistent social cu copii normali şi subnormali în cadrul unor programe de recuperare), produce, în pedagogia modernă, o schimbare importantă de accent de pe profesorul care predă pe individul care învaţă. Practic, spune Viola Spolin, pentru învăţare este esenţial un mediu propice şi disponibilitatea de a învăţa. Asta nu înseamnă că profesorul nu mai este un factor esenţial în acest proces. Din contră, mediul propice poate fi creat numai de profesor (căci existenţa unei clădiri şi a unei clase de studiu, oricât de importantă, nu poate înlocui profesorul, la fel cum performanţa dotărilor nu poate înlocui calitatea profesorului), iar disponibilitatea de a învăţa poate fi potenţată pozitiv sau negativ tot numai de profesor. Diferenţa faţă de pedagogia clasică este aceea că materia nu se mai transmite rigid şi impersonal, ci profesorul face un efort continuu de adaptare la grupul de studiu şi la fiecare individ în parte. În felul acesta, Viola Spolin încearcă să eradicheze autoritarismul pedagogic[9]. Atenţie, nu autoritatea profesorului, ci folosirea abuzivă a acestei autorităţi, în dauna experienţei normale de învăţare. Profesorul nu mai poate fi deţinătorul adevărului absolut sau, deseori, tiranul care provoacă experienţe înspăimântătoate (atât de traumatizante că abia pot fi depăşite şi, în orice caz, nu vor fi uitate nici în viaţa de adult), omul închis în propriul sistem de referinţă, refractar posibilelor modificări, ci trebuie să fie o persoană instruită, performantă, care degajă autoritate datorită competenţei sale, nu a tonului ridicat al vocii, a felului cum trânteşte catalogul pe catedră sau a posibilităţii de a pedepsi prin notare.

Profesorul pe care-l propune Viola Spolin ia parte el însuşi la procesul cognitiv în care e cuprins elevul, un proces pe care ne place să-l considerăm de „împreună experimentare". Autoarea marşează chiar spre afirmaţia extremă: „Învăţăm din experienţă şi prin experimentare şi nimeni nu poate învăţa pe nimeni nimic."[10] În orice caz, asupra unui principiu credem că putem cădea cu toţii de acord: nimic nu poate înlocui experienţa directă a elevului – contactul direct cu obiectul de studiu, lecturile personale, cercetarea individuală, experienţa de laborator, unde e cazul, etc. Ori, cadrul pentru această

---

8 Viola Spolin, *Improvizaţie pentru teatru*, ediţia 1999, trad. Mihaela Beţiu, Unatc Press, Bucureşti, 2008, p. 49

9 Authoritarianism, engl = a impune altora propria experienţă, propriile puncte de vedere şi tipare comportamentale; negarea capacităţii de experimentare a altei persoane. (Viola Spolin, op. cit., p. 431)

10 Viola Spolin, op. cit., p. 49

experimentare directă, mediul propice de care vorbim, îl poate crea numai profesorul. El este cel care stabileşte regulile jocului, graniţele între care se poate extinde fiecare rol (propriul rol şi cel al elevului), regulile relaţiei (şi evoluţiei relaţiei) rolurilor, ambianţa de lucru[11]. El este cel care poate capacita elevul, îl poate aduce în clasă nu numai ca prezenţă fizică, ci ca fiinţă totală, bio-psiho-socială. Fiinţă dotată cu intelect, afectivitate şi intuiţie, elevul trebuie trezit la nivel senzorial, el trebuie să fie mai întâi atent, apoi concentrat, apoi interesat la nivel intelectual, provocat la nivel intuitiv, eliberat pentru a-şi putea utiliza creativitatea.

Cea mai importantă descoperire a Violei Spolin este introducerea în noua practică pedagogică a principiului *colaborării, cooperării* în dauna concurenţei exagerate şi complexante între elevi sau a terorii exercitate de profesor. Profesorul zilelor noastre trebuie să fie mai degrabă un ghid pentru elevi şi, dacă se poate, o inspiraţie, un model.

Manifestarea în cadrul grupului de lucru

Despre avantajele învăţării colective, în cadrul unui grup organizat nici nu mai este nevoie să vorbim. Totuşi, vom sublinia câteva idei. Lucrând cu un grup, elevul se integrează mai uşor în activitatea de învăţare regăsindu-şi, totodată, mai lesne şi scopurile pentru care trebuie să înveţe. În cadrul grupului, individul capătă încredere în sine, capătă curaj în a se manifesta, deoarece atât asemănările, cât şi deosebirile sunt acceptate. Profesorul nu trebuie să folosească grupul pentru a induce o conformitate, ci ca un imbold pentru acţiunea fiecărui individ în parte.

De fapt, obiectivul profesorului este capacitarea individuală şi a grupului pentru activitatea de învăţare. El trebuie să urmărească participarea liberă a fiecărui elev la fiecare moment: "Sarcina profesorului sau a coordonatorului este de a activa pe fiecare elev din grup, respectând totodată capacitatea imediată de participare a fiecăruia. Deşi elevul înzestrat va părea întotdeauna că are mai mult de dat, totuşi, dacă un elev participă până la limita puterilor sale şi îşi foloseşte aptitudinile la întreaga lor capacitate, trebuie respectat, oricât de mică i-ar fi contribuţia. Elevul nu poate face întotdeauna ceea ce crede profesorul că trebuie să facă, dar, dacă progresează, aptitudinile lui se vor dezvolta. Lucraţi cu elevul aşa cum este el, iar nu aşa cum ar trebui să fie după părerea voastră."[12]

Profesorul poate crea, cu ajutorul elevilor săi, desigur, un cadru în care fiecare individ să se simtă confortabil, să aibă încredere să se exprime, să-şi manifeste capacităţile, să-şi prezinte

---

[11] Ambianţa sau atmosfera din cadrul clasei, al grupului de studiu este foarte importantă pentru că elevii o asimiliează odată cu conţinuturile.

[12] Viola Spolin, op. cit., p. 57

ideile, etc. Armonia colectivă, prin opoziţie cu concurenţa prost înţeleasă, potenţează puterea de muncă, înlătură oboseala şi tensiunile rivalităţii. O atmosferă încărcată de rivalitate creează tensiuni artificiale, încrâncenări, rigidizări, căci dorinţa de a fi mai bun decât ceilalţi cheltuie întreaga energie a individului care se izolează pentru că se simte ameninţat, comparat, judecat. Acesta este terenul fertil pentru două tipuri de deviaţii comportamentale: elevul fie devine agresiv (chiar violent), fie se retrage apatic şi plictisit.

Pe de altă parte, o întrecere firească este o parte organică a oricărei activităţi colective şi alternează tensiunea cu relaxarea în aşa fel încât elevul îşi păstrează echilibrul. Profesorul trebuie să aibă şi abilitatea de a-şi structura materia în aşa fel încât să păstreze viu interesul elevului, interes ce poate chiar spori pe măsură ce fiecare problemă este rezolvată şi apar altele noi. Partenerii, colegii sunt necesari şi bineveniţi (asemenea partenerilor într-un joc), iar studiul poate deveni un proces de pătrundere mai adâncă în mediul înconjurător, un proces cognitiv şi socializant deopotrivă.

Centrarea pe importanţa feedbackului în toate aspectele sale (ca mesaj non-verbal, gesturi, postură, context) considerăm că are un rol foarte important în diminuarea potenţialului conflictual al interacţiunii profesor-elev. – Studiul de diagnoză, p. 28

Procesul de studiu în favoarea rezultatului

Este foarte important, aşa cum spuneam şi mai sus, ca elevul să înţeleagă (în mod organic, nu numai raţional) că procesul de studiu, cercetarea, experimentarea, drumul către rezultat este mai important decât rezultatul însuşi. Chiar dacă nota sau premiul certifică în general reuşita într-o etapă a procesului, procesul de învăţare în fapt nu se termină niciodată (de aici conceptul atât de validat în ultima vreme al învăţării continue). Ba chiar sunt foarte frecvente cazurile în care anumiţi adulţi sunt foarte performanţi în domeniile lor, deşi au fost mediocri în şcoală. Acest lucru se întâmplă, în general, pentru că profesorii respectivi au aplicat aceleaşi criterii de evaluare pentru copilul excepţional ca şi pentru colegii săi care se înscriau în limitele normalului. Printre artişti sunt destul frecvente cazurile în care, în copilărie, creativitatea lor excesivă, dublată de sensibilitate era privită drept inadaptare sau, printre oamenii de ştiinţă, cazurile în care imaginaţia exagerată, dublată de o inteligenţă cu funcţionalitate atipică era privită drept retard.

Concentrarea asupra procesului de învăţare, atât a profesorului, cât şi a elevului, va duce la rezultate mult mai temeinice. Elevul va fi asumat conţinuturile într-un mod mult mai profund, dacă procesul a fost organic, dublat de cercetare proprie şi înţelegere. *Calitatea rezultatului nu va fi diferită de calitatea procesului.* Ori tocmai acesta este principiul de bază

al unei educaţii temeinice. ("Dacă ne antrenăm numai pentru succes, în loc să ne antrenăm pentru a-l câştiga, vom ajunge să folosim totul (şi oamenii) în acest scop; putem ajunge să înşelăm, să minţim, să ne târâm, să trădăm sau să renunţăm la viaţa socială în întregime pentru a realiza succesul. Cu cât mai solide ar fi cunoştinţele noastre, dacă ele ar rezulta din plăcerea de a învăţa? Cât de multe valori umane ar fi fost pierdute şi cât de sărăcite ar fi fost formele noastre de artă, dacă s-ar fi căutat numai succesul?"[13])

Asimilarea cunoştinţelor în favoarea memorizării

Profesorul trebuie să cunoască pericolul memorizării (= a învăţa fără să gândeşti) şi să sprijine ideea şi necesitatea unei învăţări în care memorizarea să fie dublată de înţelegere (lat. Intel-legere = a citi pe dinăuntru; nu a învăţa „pe dinafară", ci a pătrunde înlăuntrul a ceea ce e de învăţat)

Procesul de învăţare trebuie să fie şi să rămână în orice moment un proces viu, dinamic, schimbător. Notarea este menită a evalua un moment într-un proces de învăţare de lungă durată. Etapele organice ale procesului de învăţare (cele prin care trebuie să treacă profesorul însuşi când învaţă) sunt: contactul cu informaţia, cercetarea proprie – suportul imaginativ, suportul lecturilor proprii, experimentarea directă. În orice caz, două elemente ale procesului de învăţare sunt mai importante decât memorizarea: intuiţia şi imaginaţia. Cu ajutorul lor învăţarea devine un proces personal, dinamic, deci valid, real, nu impropriu, rece, deci static. Profesorii ar putea obiecta că, în cazul elevilor cu capacităţi intelectuale foarte scăzute, este foarte importantă şi memorizarea. Credem însă că le-ar fi mai util să cuprindă mai puţine cunoştinţe, dar să aibă capacitatea de a opera cu ele.

Exersarea inteligenţei emoţionale şi dezvoltarea creativităţii

Dezvoltarea economică, politică şi culturală a oricărei ţări cere oameni competenţi, creativi şi cu standard cultural ridicat. Nu e întâmplător faptul că personalităţi din toate domeniile indică tot mai des şcoala ca soluţie la problemele sociale şi economice actuale.

13 Idem op. cit. p. 59

Homo symbolicus

Consideraţii generale

Cultura constă în simboluri şi se transmite prin comunicarea simbolurilor. Omul nu este numai animal raţional, este deopotrivă emoţional şi raţional, mai precis un animal symbolicum, un utilizator de simboluri. Filosoful german Ernst Cassirer arăta că „omul nu mai trăieşte într-un univers exclusiv fizic, ci într-un univers simbolic. Limbajul, mitul, arta... sunt componente ale acestui univers. Omul nu mai poate înfrunta realitatea în mod nemijlocit, el nu o mai poate privi faţă în faţă... Atât de mult s-a învelit pe sine cu forme lingvistice, cu simboluri mitologice sau cu rituri religioase, încât nu poate vedea sau cunoaşte nimic decât prin mijlocirea acestui mediu artificial". Într-adevăr, simbolulurile i-au transformat pe strămoşii noştri antropoizi în oameni şi i-au făcut fiinţe sociale. Alte organisme pot comunica informaţii prin gesturi, sunete, atingere şi emanaţii chimice, dar într-o mare măsură sensurile acestor semnale sunt programate genetic. Toate actele noastre sociale implică o activitate simbolică şi ne influenţăm continuu şi reciproc prin simbol, semnificaţii şi interpretări.

Homo symbolicus a recurs la crearea simbolurilor pentru a exprima realităţi spirituale a căror natură nu putea fi descrisă prin limbajul logico-verbal. Limba (vorbită şi scrisă) este cea mai importantă componentă a simbolismului social. Dar, spre deosebire de simbolurile verbale, simbolurile non-verbale sunt mult mai abundent folosite în interacţiunile sociale. Expresiile faciale (mimica) şi gestuale joacă şi ele rolul de simboluri sociale. Prin intermediul lor exprimăm idei şi sentimente, fiind foarte frecvente cazurile în care exprimăm la nivel non-verbal şi ceea ce am vrea să ascundem, să disimulăm din discreţie, din teamă, din ruşine etc. Expresivitatea trupului vine să întregească expresivitatea vorbirii şi, pentru că nu minte niciodată, prevalează verbalizării. Bazat pe experimente, Albert Mehrabian a stabilit că impactul total al unui mesaj este în proporţie de 7% verbal, 38% vocal şi 55% facial. Un alt specialist, Raymond L. Birdwhistell sugerează că nu mai mult de 30 până la 35% din semnificaţiile unei conversaţii sau ale unei interacţiuni sunt transmise prin intermediul cuvintelor. Non-verbalul exprimă mai curând emoţii, sentimente şi atitudini decât concepte şi idei şi depăşeşte barierele de limbă, mentalitate, condiţie socială şi poziţie ierarhică. Limbajul non-verbal, transcultural şi universal, ne defineşte fiinţarea. Iată, aşadar, o temă foarte importantă pentru orice tip de profesionist, mai cu seamă pentru profesiile "de scenă" unde se încadrează nu numai actorii, dansatorii, cântăreţii, ci şi profesorii, avocaţii, jurnaliştii, politicienii, preoţii etc.

Mijloc şi obiectiv totodată: *dezvoltarea încrederii în sine* (a profesorului şi a elevului în profesor şi în procesul de învăţământ).

Controlând toate aspectele imaginii personale, fiecare dintre noi căpătăm încredere în forţele proprii. Când spunem „imagine" a nu se înţelege numai corporalitate (ţinută, gest, mimică, costum) şi voce, dar şi interioritate. Ce vrem să spunem, cu alte cuvinte, este că există profesori care ştiu că nu sunt frumoşi, dar care, deşi discriminaţi iniţial de elevi (chiar inconştient), având încredere în sine, şi-au câştigat acea aură cuceritoare a profesoului carismatic care străluceşte datorită unor atuuri mult mai puternice: inteligenţă, intuiţie, creativitate, talent oratoric, competenţă etc. Aici intră în discuţie cele două elemente ale *binomului Artă-Natură*. Încă din Antichitate, filosofii s-au întrebat cărui element să-i dea întâietate – elementului natural, darurilor înnăscute, „datelor" fiinţei sau elementului dobândit prin muncă, prin exerciţiu, prin şlefuire, prin cultură? Concluzia este implacabilă: Arta corectează Natura, o poate învinge, chiar dacă n-o s-o poată niciodată înlocui[14]. Prin urmare, dacă sunt domenii unde nu se poate activa fără măcar o minimă componentă naturală, aproape nu există domeniu în care să nu se poată activa, şi chiar performa, prin muncă şi experienţă.

Auto-conştientizarea este prima etapă necesară comunicării. Ca să comunicăm trebuie să ştim cine suntem. Paradigma comunicării (unamim cunoscută sub numele de Regula celor 5 întrebări: Cine? Ce? Unde? Când? De ce?[15]) presupune o conştientizare cât mai corectă a sinelui – Cine sunt? în context social, în raport cu propriile aşteptări legate de statut, imagine personală, familie, carieră, sănătate, relaţia cu Dumnezeu etc., în raport cu aşteptările celorlalţi, ce calităţi, ce defecte am etc. Auto-conştientizarea este un exerciţiu necesar pe care trebuie să-l facem cât mai des cu putinţă.

Primul adevăr ce trebuie acceptat de profesor este acela că frumuseţea vine din interior. Armonia interioară, controlul emoţiilor negative, controlul frustrărilor personale, controlul limbajului şi controlul ţinutei (postură şi îmbrăcăminte), toate împreună creează un control al imaginii personale totale. Practic, elevul trebuie să primească de la profesor ceea ce-i

14 Eu nu văd nici studiul fără talent poetic viguros
Nici talentul neşlefuit la ce foloseşte
Astfel fiecare lucru cere puterea celuilalt. *(Horaţiu, Arta poetică)*

15 ***The 5 W:* Who*?,* What*?,* Where*?,* When*? şi* Why*? Dacă una din aceste coordonate lipseşte, comunicarea este imprecisă.***

transmite acesta, ceea ce vrea să-i transmită – imaginea unei persoane echilibrate, armonioase la exterior şi în interior, demne de încredere, deschise noutăţii şi creativităţii, capabile a transmite cunoştinţe vitale, capabile a selecta ceea ce e important şi valoros pentru educaţia elevilor săi, capabile a controla procesul evolutiv al propriilor elevi cel puţin în perioada în care lucrează cu ei. Am spus „lucrează cu ei” şi nu „le predă”, având intenţia de a elasticiza şablonul binecunoscut de predare-preluare, către unul mai larg, de încurajare a experimentării proprii, de potenţare a creativităţii, de încurajare a studiului într-un domeniu descoperit de elev a-l interesa.

Echilibrul psihic, emoţional şi chiar financiar al profesorului este important deoarece, atunci când profesorul este în dezechilibru, când este, dacă nu copleşit, măcar afectat de problemele multiple ale vieţii personale şi nu reuşeşte să separe activitatea sa în clasă de aceste realităţi determinante, are tendinţa de a-şi face psihoterapia în clasă. Grupul de lucru îi poate oferi ocazia fiind sau foarte ascultător şi deschis comunicării – şi aici se instalează un tip de abuz emoţional (care poate merge până la şantaj sentimental) – sau fiind foarte recalcitrant dând astfel ocazia ieşirilor violente din partea profesorului, justificate de obicei cu scuza: „Altfel nu pot fi controlaţi!” ... Să nu fim ipocriţi! Fiecare dintre noi am fost, de-a lungul carierei noastre pedagogice, fie că am vrut sau nu, în ambele situaţii!

Aşa cum ne putem maximiza prin exerciţiu calităţile intelectuale şi ni le putem menţine prin antrenament, tot astfel, ba chiar mai lesne, este a ne ocupa de aspectele exterioare ale fiinţei noastre.

Conştientizarea şi controlul imaginii personale – probleme legate de look, atitudine şi mesaj

Să abordăm pe rând aspectele imaginii personale:

Frumuseţea fizică este un dat din naştere. Însă, dacă nu este dublată de frumuseţe interioară, trece neobservată; capătă, pe de altă parte, trăsături malefice când este dublată de meschinărie, răutate, fals (neîntâmplător, interpreţii lui Mefisto, ispititorul lui Faust, au fost aleşi întotdeauna frumoşi).

Una din ipostazele existenţiale ale omului este cea de *Homo iconicus.* Fiinţa umană iubeşte imaginea (de aici succesul teatrului de-a lungul atâtor milenii şi al artei cinematografice

moderne) şi crede mai mult ceea ce vede decât ceea ce aude. Prin urmare omul frumos este mai lesne plăcut, mai convingător, deşi rar există frumuseţi capabile să însumeze unanimitatea absolută din partea semenilor.

Andrea Perrucci, autor, actor şi regizor al teatrului de improvizaţie Commedia dell`Arte scria în anul 1699 un tratat[16] ce sistematizează principiile artei actorului modern şi sugerează exerciţii pentru fiecare cusur al actorului. Vom cita câteva idei şi câteva pasaje din acest manual care farmecă prin limbaj şi mai ales prin impresionanta sa actualitate. Mai mult, el se adresează nu numai actorilor, ci tuturor celor care vor să-şi desăvârşească mijloacele de comunicare, după cum spune şi Cicero: „Comedia este de mare folos Oratoriei." Dar, să ne întoarcem la frumuseţe, la „acest dar ales al cerului", „scrisoare de recomandare", „dulce tiranie a întâmplării", „privilegiu al naturii", „înşelăciune tăinuită, care te convinge fără vorbe" şi care, dacă nu este ocrotită cu meşteşug, ne spune Perrucci, „va rămâne ca un copac sălbatic, neîngrijit"[17]: „Cunosc o mulţime de comici care, părând neputincioşi la început, fără eleganţă şi fără frumuseţe, închinându-se cu totul studiului şi îngrijirii metehnelor lor, au ajuns actori minunaţi care, apoi, cu o largă şi bogată răsplată au fost chemaţi de cei mai mari Principi din Italia şi cu preţioase daruri dăruiţi; dimpotrivă, am cunoscut persoane plămădite cu frumuseţe şi cu toate astea pentru că s-au dat trândăviei, încrezându-se în acel mic dar pe care li-l dăruise Natura, n-au fost niciodată văzuţi ieşind din hăţişurile natale..."[18]

Aşadar, regula în privinţa frumuseţii ar fi aceea că, dacă o avem, trebuie şlefuită, dublată de competenţă, de profesionalism, la fel cum talentul trebuie dublat de studiu.[19]
Dar dacă n-o avem? Atunci trebuie s-o dobândim!
Trebuie să ne şlefuim toate mijloacele prin care ne putem cuceri interlocutorii. Şi aici ne vine în sprijin altă ipostază a fiinţei umane – Homo fictus. Omul, spune Erasmus, e clădit astfel încât ficţiunile îi fac o impresie mai puternică decât adevărul. Sau, cum ar zice Perrucci, Arta înlocuieşte Natura, căci născoceşte zi de zi atâtea lucruri noi şi frumoase încât te determină, ca spectator, să zici că e mai frumoasă decât natura.

---

16 Perrucci, Andrea, *Despre arta reprezentaţiei dinainte gândite şi despre improvizaţie*, traducerea Olga Mărculescu, editura Meridiane, Bucureşti, 1982

17 Idem op. cit., p. 78, 79, 80

18 Idem op. cit., p. 81

19 „E un mare noroc şi o mare binefacere să le ai îmbinate laolaltă; cine însă de frumuseţe e lipsit, să nu deznădăjduiască câtuşi de puţin, căci poate ajunge prin studiu să dobândească aplauze, căci ştiinţa i le va aduce pentru pricepere; şi cine are frumuseţe să se îngrijească şi să o subţie cu arta, ca să nu lase o piatră preţioasă atât de scumpă neşlefuită şi o comoară aşa de mare îngropată." Idem op. cit., p. 82

Arta … arta înfăţişării umane! A *look*-ului, acea compoziţie proprie în care trăsăturile oferite de natură sunt prelucrate prin coafură, machiaj şi costumaţie potrivit ideii despre sine, culturii şi educaţiei artistice.

În privinţa costumului potrivit activităţii de predare există multe tabu-uri. Nu le vom lua în discuţie. Vom spune totuşi că este desigur importantă păstrarea măsurii şi că "uniforma şcolară" a profesorilor este reprezentată de *costumul de haine,* respectiv de *taior*. "Uniformă civilă internaţională", cum îl numeşte Adina Nanu, costumul este obligatoriu pentru funcţiile publice, transmite mesajul integrării în administraţie, are o rigiditate care reprezintă calitatea oficială a profesiei (vezi şi costumul militar, al preoţilor, avocaţilor, judecătorilor), are avantajul de a ascunde sub formele cilindrice conformaţiile imperfecte, este ca o cortină după care actorul scoate capul, centrul întregii compoziţii, indicat şi de triunghiul net al cămăşii.

Jeanşii, pe de altă parte, s-au impus la sfârşitul secolului trecut ca un alt tip de uniformă. Drepţi, închişi la culoare, pot conferi aceeaşi linie elegantă a costumului de haine, având şi avantajul unui look mai tineresc, mai uşor adaptabil, mai relaxat. Domnii îi pot asorta la sacou, în timp ce doamnele pot completa cu cămăşi sau cu bluze elegante, trenând (sau nu) asemenea rochiilor, până peste şolduri, completând (sau nu) cu o curea.

Culoarea. Mai ales în perioada comunistă, ambele sexe alegeau, de obicei, costume în culori neutre sau întunecate. Cu timpul, regulile au devenit mult mai maleabile şi majoritatea profesorilor au început să aleagă acele culori care îi reprezintă, care îi avantajează, potrivite, de asemenea, orei şi anotimpului. Astfel, un bărbat are posibilitatea de a colora compoziţia totală cu ajutorul cămăşilor şi cravatelor. Am putea spune că are posibilităţi infinite astăzi, când se poartă inclusiv cămăşi roz şi cravate mov, tabu-uri până nu demult, singura condiţie fiind ca acest stil să se potrivească vârstei şi alurii personale. Doamnele au posibilităţi de colorare a compoziţiei atât prin cămăşi, prin bluze, prin accesorii, prin pantofi şi genţi, dar, în cazul lor, însuşi costumul poate fi foarte colorat, în funcţie de gust şi, din nou, de vârstă şi alură. (Dăm aici exemplul Rectorului Universităţii Politehnice, doamna Ecaterina Andronescu, fost ministru al Educaţiei, ale cărei costume siclam sunt deja o marcă personală, transmiţând, în ciuda aparenţelor, un mesaj de forţă şi intransigenţă.)

Prin alegerea costumului, prin felul în care ne asortăm cămaşa la culoarea pantalonului/fustei, accesoriile, eşarfa, geanta etc., în culori armonioase sau contrastante, compunem o imagine vizuală a cărei rezonanţă ne afectează emoţional atât pe noi înşine, cât şi pe cei din jur. Toţi profesorii ar trebui să fie preocupaţi de acest aspect, deseori neglijat!, dar care este un element important în captarea atenţiei, dobândirea respectului şi impunerea autorităţii. Mai mult, se întâmplă des ca o disonanţă vestimentară să provoace antipatie încă de la prima vedere. Felul în care alegem şi combinăm culorile spune foarte

multe despre personalitatea noastră. Culoarea este primul semnal al unei prezenţe inconfundabile.[20]

Spuneam că *figura* trebuie să fie centrul compoziţiei vestimentare în cazul profesorilor. Şi pentru că profesorul transmite conţinuturile prin limbaj, dar şi pentru că sensurile sunt mai lesne percepute când există contact vizual continuu. Trebuie să avem totuşi deosebită grijă de întreaga imagine căci este semnificantă.

Părul este, în proporţie de 99% tuns scurt la bărbaţi, tocmai pentru a transmite un mesaj disciplinar. La doamne libertatea este mult mai mare şi regula care se impune este aceea de a alege coafura potrivită geometriei figurii şi dimensiunilor trupului în general. Figura poate deveni mai interesantă şi mai plăcută şi prin alegerea culorii sau prin ondularea sau întinderea părului. În orice caz, o şedinţă de hair styling nu strică nimănui.

Machiajul dă posibilitatea oricărei femei să-şi realizeze chipul dorit. Ca şi în cazul coafurii, doamnele trebuie să ştie că deschiderea, optimismul, energia, tinereţea sunt sugerate de curbele ascendente; că utilizarea culorilor trebuie făcută cu gust, deoarece buzele, de exemplu, rujate cu un roşu prea aprins sau cu un maro prea închis pot strica armonia ansamblului.

Barba şi mustaţa oferă bărbaţilor posibilitatea de a regulariza volumele figurii, justificând proeminenţele sau umplând efectiv golurile. Această remodelare trebuie să ţină cont de geometria feţei şi de mesajul pe care domnul alege să-l transmită, mai degrabă decât de modă.

Vectori de imagine controlată sunt şi *ochelarii*, obiect de uz curent, binefacere a civilizaţiei moderne, simbol al muncii intelectuale. Desigur că aspectul lor funcţional este fundamental, dar nu trebuie deloc ignorată latura estetică, cu atât mai mult cu cât există rame de diverse forme, grosimi şi culori ce pot completa în mod fericit figura.

---

[20] "Fiecare persoană îşi poate stabili un "acord fundamental" propriu, în care intră obligatoriu culorile pielii, părului şi ochilor. În acest "acord" se pot imagina nenumărate variaţiuni pe aceeaşi temă. Tonalitatea muzicală a compoziţiilor e dată de temperamentul şi structura sufletească proprie. Ele hotărăsc alegerea unei game majore (în culori tari, bine definite, tonice) sau minore (cu nuanţe delicate şi semitonuri), ca şi ritmul (de la alert la lent) în care se succed accentele vizuale. Această "muzică" te întâmpină la prima întâlnire cu o personalitate şi tot ea nu te lasă să o uiţi." Adina Nanu, *Arta pe om*, Ed. Compania, Buc., 2001, p. 68

În *Studiul de diagnoză*, la pagina 13, este citată declaraţia unui elev de liceu referitor la o doamnă profesoară pasionată de culoarea mov, dar care exagera purtând-o în mod exclusiv, motiv pentru care şi-a dobândit o poreclă destul de antipatică: „Aveam o profesoară, foarte respectabilă, care ulterior a devenit inspectoare generală. Numai că doamna respectivă are o problemă: iubeşte culoarea mov. Iar ea când se îmbracă, se îmbracă din cap până în picioare în mov. Are telefonul mov, ramele de la ochelari sunt mov. Absolut totul este mov la ea. Casa ei este mov. Ne-a spus într-o excursie. Aşa că s-a ales cu porecla Prună." Despre problema etichetării profesorilor prin porecle vom mai discuta şi la capitolul IV.

Pe scurt, profesorul, ca orice alt tip de profesionist care se ia în serios, trebuie să ţină cont de arta costumului, mod eficace de comunicare socială, dar şi de impresionare artistică. Alegerea hainelor, culorilor şi formelor lor, ca şi a accesoriilor trebuie să ţină cont de mai multe reguli, dar de o singură normă: "Trebuie să ştii ce să arăţi şi ce să ascunzi"[21]; trebuie să ţină cont de mesajul de seriozitate, decenţă[22], încredere, deschidere şi armonie interioară pe care un profesor vrea să-l transmită.

Ţinuta sau postura corporală

O poziţie corectă, dreaptă, care ne asigură nu doar ortostaţiunea, dar şi demnitatea, se obţine în general prin practicarea sporturilor, a gimnasticii în special (ca metodă de încălzire a articulaţiilor şi muşchilor cu care se începe practicarea oricărui sport, completată de stretching) şi se întreţine prin antrenamente regulate pe care un profesor, înclinat mai ales către studiu, nu-şi face timp să le practice, lucru care este atât în defavoarea sănătăţii sale, cât şi a randamentului pe care-l dă în munca intelectuală. (În această privinţă şi instituţiile şcolare ar trebui să-şi sprijine angajaţii aşa cum o fac companii importante care şi-au crescut cifra de afaceri, paradoxal, prin pauzele de gimnastică sau masaj oferite angajaţilor.) Tot la ţinută se referă şi graţia/ sportivitatea/confortul cu care ne purtăm hainele care, evident, nu e suficient să fie bine alese, dar trebuie şi bine purtate.

Dincolo de latura fizică a ţinutei, există latura interioară, o virtute superioară aparenţelor – atitudinea, maniera, eleganţa. Se spune uneori despre o persoană că este o persoană "de înaltă ţinută", fiind vorba în general de ţinuta sa morală sau prefesională. Oricum ar fi, eleganţa aceasta a spiritului presupune rafinament interior, capacitatea de a se face remarcat prin discreţie, prin normalitate, printr-o distanţă înţeleaptă faţă de evenimente, prin detaşarea faţă de unele tulburări de moment.

Elemente de non-verbalitate – gestualitatea şi mimica – în relaţie cu controlul emoţional

---

[21] Iată declaraţia unui elev de gimnaziu, citată în *Studiul de diagnoză* la pagina 13: „A venit la noi una de engleză, grasă şi cu nişte haine strânse pe corp de i se vedeau şuncile şi s-a aşezat cu fundul pe banca mea, iar eu i-am scris cu pixul pe colăcei. Ea a încercat să fie bună cu noi, dar noi nu puteam să nu ne batem joc de ea."

[22] Declaraţia unei profesoare de liceu, citată în *Studiul de diagnoză* la pagina 13: „Eu trebuie să am grijă cum mă îmbrac. Nici în afara şcolii nu pot să umblu deşucheată sau să mă pup cu soţul meu pe stradă pentru că poate trece un copil pe lângă mine şi să povestească apoi la şcoală "Mamă, ce făcea şi cum arăta profa!" Şi atunci cum le-aş mai putea spune eu să nu vină îmbrăcaţi ca nişte vagabonzi!?"

Tot de decenţă ţine şi un aspect fundamental pe care nu l-am menţionat considerându-l de la sine înţeles: problema igienei profesorului. Elementul olfactiv este extrem de important în viaţa noastră, a tuturor şi, dacă nu un parfum de calitate, măcar o igienă desăvârşită sunt o datorie din partea oricărei persoane culte şi civilizate.

În această privinţă am putea spune că regula este lipsa regulii, respectiv că gesturile şi mimica unui profesor trebuie să fie în acord cu acţiunea sa interioară, cu felul în care-şi conduce lecţia/discursul/atelierul, cu conţinuturile pe care le are de comunicat. Expresia sa fizică trebuie să fie rezultatul organic a ceea ce comunică/explică/povesteşte.

Profesorul se confruntă, mai ales la debutul carierei sale, cu acest paradox: nu întotdeauna reuşeşte, în ciuda efortului, deseori disproporţionat de mare, să transmită ceea ce-şi propune; poate nu reuşeşte să transmită întreg conţinutul lecţiei, mesajul lecţiei sau să explice foarte clar temele pentru acasă, poate nu reuşeşte să-şi transmită pasiunea pentru subiectul tratat. El descoperă curând că nu este vorba nici de pasiune, nici de efort şi că îi este necesar un instrumentar mai bine antrenat decât cel de care dispune – o vorbire, o mimică şi o gestualitate mai clare, mai expresive, mai convingătoare. Odată identificată problema, ea trebuie tratată cu răbdare şi relaxare şi, prin exerciţiu conştient şi experimentare[23], profesorul va dobândi reglajul care îi este necesar.

Lucrul cel mai important este ca profesorul să transmită exact ceea ce-şi propune, controlat, nu întâmplător şi să evite excesele. Excesele, în plus sau în minus, sunt forme de minciună, de bravadă, de pentru că ascund, de fapt, neîncrederea în sine. Ambele variante pierd atenţia, stârnesc neîncrederea, indiferenţa, chiar ironia interlocutorului care tinde să gândească: "Ce vrea de fapt să zică?" tocmai pentru că trupul, prea agitat sau prea rigid, îi bruiază atenţia de la mesaj. Dar, atenţie!, controlul expresivităţii nu se referă numai la controlul exceselor emoţionale, ci presupune şi o sensibilitate a trupului la modulaţiile, subtilităţile şi schimbările vieţii interioare. Ambele procese sunt acte voliţionale necesare şi vizează obţinearea unui comportament firesc, natural.

Tensiunea este cel mai mare duşman al firescului, al unei manifestări "organice", "adevărate", ca să folosim termenii foarte concreţi specifici limbajului actoricesc; ea poate veni fie din neîncredere în sine, fie din prea mare încredere, fie din incapacitatea de a-ţi controla emoţiile atunci când vorbeşti în faţa unui grup mai mare. Aceste emoţii se manifestă de obicei prin tremur, prin datul exagerat din mâini[24], prin vorbitul prea tare sau prea încet, prin incapacitatea de a susţine contactul vizual, prin inconfortul fizic pe care-l nasc întrebări de genul: "Ce să fac cu mâinile?", "Cum să stau?" etc. Încordarea fizică trebuie înlăturată conştient deoarece paralizează şi distrosionează frumuseţea corpului, împiedică concentrarea, este cel mai mare duşman al inspiraţiei şi creativităţii.

În orice caz, suntem oameni şi acolo unde este viaţă este şi acţine, deci nu trebuie decât să ne controlăm instrumentarul, fără a viza neapărat perfecţiunea. Există într-adevăr unele

---

23 Exerciţiul trebuie făcut chiar în condiţiile în care apar problemele – în faţa clasei de elevi.

24 Iată declaraţia unei eleve de gimnaziu, citată în *Studiul de diagnoză* la pagina 14: "Profesoara de economie, care de altfel e o doamnă foarte respectabilă şi foarte drăguţă, are obiceiul de a gesticula foarte mult. Şi când gesticulează îşi întinde foarte mult mâinile. Aşa că i-am spus Caracatiţa."

cazuri de excepţie – unii vorbitori în public sunt capabili a ajunge la mari rafinamente de control şi manipulare a ascultătorilor (dar ce monştri unii dintre ei! Nu mai departe Hitler sau Stalin).

Studiul de diagnoză a observat că gesturile utilizate de cadrul didactic, dar şi de elev, au menirea, ca şi în cazul elementelor de para-limbaj, să schimbe sensul comunicării sau să fie generatoare de conflict. Între gesturile menţionate de către intervievaţi, felul în care este utilizat *catalogul*[25]*,* ca marcator de status, reprezintă gestul cu cea mai mare frecvenţă. Fie că este utilizat agresiv prin trântirea pe catedră, fie că este pus la dispoziţia elevilor, utilizarea catalogului ca gest se pare că are o puternică încărcătură simbolică, un profesor fiind etichetat ca moale sau lipsit de importanţă, dacă scapă catalogul din mână.

Prin urmare, trebuie să facem efortul de a ne conştientiza limbajul non-verbal şi de a-l controla. Există nişte reguli simple legate de non-verbalitate care funcţionează în majoritatea cazurilor[26], mai ales în comunicarea cu persoane mai puţin experimentate din acest punct de vedere, categorie în care intră şi elevii. De regulă, emoţiile specifice produc gesturi specifice: admiraţia şi rugămintea sunt trădate prin apropierea palmelor, agresivitatea prin strângerea pumnului şi scrâşnetul dinţilor, iar teama, anxietatea şi disperarea prin gesturi de acoperire a feţei etc.

Profesorul, pentru că-şi doreşte să realizeze un contact real cu partenerul elev, va utiliza în mod conştient *tehnica gesturilor deschise*. Trupul său, bustul şi faţa, vor fi orientate către interlocutor, palmele şi braţele vor fi deschise în aceeaşi direcţie, iar contactul vizual iniţiat şi menţinut. Încrucişarea braţelor înseamnă închidere şi profesorul trebuie să elimine această barieră şi să lase energiile să circule liber. Va ţine cont, de asemenea, de faptul că gesturile aprobatoare ale capului încurajează şi că tot din poziţia capului se poate vedea foarte uşor dacă ascultă (capul uşor înclinat) sau nu. Armonizarea energiilor unui grup poate merge până într-acolo încât să apară în mod inconştient o sincronizare a

---

25 „O autoritate de genul *arunc catalogul pe catedră* poate să dobândească oricine. E mai degrabă un gest de forţă. E forţa brută." (elevă liceu); "Profesorul autoritar care trânteşte catalogul şi îţi spune *Fetiţo!* … îl tratezi mai degrabă cu indiferenţă." (elev liceu). - *Studiul de diagnoză,* p. 15

26 Situaţia este sensibil mai dificilă când vine vorba de interlocutori antrenaţi în acest sens. De exemplu, este greu să păcăleşti un psihoterapeut, un psiholog, un sociolog, un actor, un avocat sau un judecător, un director de bancă sau de multinaţională în legătură cu adevăratele tale intenţii într-o privinţă. Experienţa acestora în domeniul minciunii/ficţiunii sau al fraudei este prea vastă pentru a nu înţelege ceea ce stă dedesubtul faptelor sau vorbelor oricui.

gesturilor, tonalităţii în care se vorbeşte – este tehnica oglinzii (folosită de negociatori sau de seducători) şi pe care o vom exersa şi noi.

În privinţa controlului limbajului non-verbal, regula cea mai importantă ni se pare însă cea legată de autocontrolul emoţional, de faptul că profesorul nu trebuie să se arate vulnerabil în faţa elevilor săi şi, dacă alege s-o facă, s-o facă în mod controlat şi la momentul potrivit. Profesorul trebuie să-şi domine pornirea de a ţipa sau de a plânge, chiar dacă în unele situaţii aceste reacţii îi vin în mod organic. Debuşeurile emoţionale trebuie atent controlate. Suntem predispuşi la manifestări diferite ale emoţiei pe care le putem controla mai bine dacă le cunoaştem. Principalele patru tipuri de emoţie recunoscute de analiza tranzacţională sunt: colera (la limită, trece în violenţă), tristeţea (la limită, trece în disperare), teama (la limită, trece în teroare) şi bucuria (la limită, trece în extaz). Este demonstrat faptul că gândurile pozitive sunt terapeutice, că, de exemplu, dacă înainte de a intra la clasă într-un moment foarte trist în viaţa personală, profesorul îşi spune „Vreau să fiu vesel! Pentru câteva ore, vreau să uit de orice problemă!", acest gând funcţionează şi chiar va deveni vesel. Psihicul uman are resurse inepuizabile!

La fel şi în cazul *zâmbetului* despre care se spune că are darul de a cumpăra totul, fără să coste nimic. Detensionează interlocutorul, câştigă încrederea, poate convinge mai uşor decât un discurs întreg. Totuşi, în cazul profesorilor, zâmbetul trebuie folosit cu moderaţie pentru că unii elevi îl vor considera semn de slăbiciune; folosit cu discernământ, în funcţie de situaţie, destinde, câştigă simpatia, şi, paradoxal, transmite un mesaj de putere şi de seriozitate. Deşi comunicarea prin internet nu face sublectul modulului nostru, vom da un exemplu elocvent pentru comunicarea prin mesaje pozitive, fie non-verbale (gesturi, zâmbet), fie, ca în acest caz, scrise: "Directoarea din liceul A are cont pe Facebook şi chiar dacă e o femeie foarte autoritară şi foarte respectabilă, atunci când este, de exemplu, ziua noastră de naştere, şi apare pe facebook că este ziua noastră de naştere, dânsa ne trimite mesaj cu *La multi ani!* sau acum cum a venit căldura şi primăvara iarăşi a trimis mesaj cu *O primăvară frumoasă!*" (creare de strategie a liderului puternic care punctează mesajele negative, interpretate ca autoritare, cu mesaje pozitive. *Acest tip de personaj este cel mai apreciat de către majoritatea elevilor.* Din punctul de vedere al comunicării, acest tip de emiţător aparent performant întăreşte obedienţa elevilor şi aprecierea faţă de personalităţile autoritariene, nonparteneriale)." *Studiul de diagnoză*, p. 23

Elemente de non-verbalitate – contactul vizual – în relaţie cu controlul emoţional

Capacitatea iniţierii şi susţinerii contactului vizual denotă în mod vizibil stăpânirea cunoştinţelor şi, în mod subtil, stăpânirea procesului de comunicare. Indiferent că, la un

moment dat, profesorul nu stăpâneşte toate conţinuturile perfect, el ar trebui să dea senzaţia că o face. În scurtul răgaz de timp până află acele informaţii care-i lipseau, elevul se simte în confort pentru că cineva „ştie", „controlează". Se întâmplă ca profesori foarte buni, care-şi stăpânesc foarte bine materia, să nu convingă, să nu poată nici măcar transmite ceea ce ştiu din pricina timidităţii, a neîncrederii sau a unui perfecţionism exagerat[27]. Alţii sunt impostori – în sensul că nu conţin şi nu transmit atât de mult cât conving. Este aceeaşi problemă ca în cazul elevilor carismatici, care conving profesorul mai uşor, lucru care este în defavoarea calităţilor reale ale elevului, a implicării sale în studiu şi a rezultatelor studiului (pentru că, „dacă merge, nu mai e nevoie să mă străduiesc!").

Regula în privinţa contactului vizual este aceea că domină relaţia (la nivel raţional şi emoţional) cel care susţine contactul. Celuilalt nu-i rămâne decât să răspundă sau nu, prin contact continuu sau intermitent, în funcţie de ceea ce vrea să transmită sau de capacitatea sa de a asculta. Când spunem „susţine contactul" nu ne referim la continuitatea privirii neapărat, cât la o susţinere energetică, un control interior, mental şi emoţional. Astfel, se întâmplă des ca cineva să iniţieze şi să susţină contactul, iar interlocutorul să schimbe situaţia preluând conducerea. În toate relaţiile interpersonale, conducerea se mută continuu de la o persoană la alta. Numai în relaţiile dictatoriale situaţia rămâne aproape continuu unilaterală, iar profesorii terorişti au, ca arme principale, o privire tăioasă şi o voce sonoră.

Mascarea unghiului intern al ochiului, contracţia pupilelor, scânteierea privirii, privitul peste persoana care vorbeşte transmit mesaje ostile, negative, înterlocutorul se poate aştepta ca răspunsul să fie negativ. „Te uiţi în ochii cuiva, *spune o elevă de liceu* – şi îţi transmite ceva. Da, foarte interesant! Da, nu dau doi bani pe ce îmi zici tu! Poate fi o idee îngrozitor de proastă ceea ce debitezi tu acolo, dar în momentul în care îţi arată acest lucru pe faţă, a doua oară când s-ar putea să ai o idee bună, n-o să mai încerci s-o mai zici! O să-ţi fie frică să nu te pună din nou la zid. Mai ales dacă eşti o persoană mai emotivă."[28] Când se întâmplă ceva de genul acesta, elevii cu o inteligenţă emoţională mai bine dezvoltată nu se descurajează, ci găsesc diverse metode de a-l „înmuia" pe profesor (schimbând către o temă pe care o ştiu mai bine, făcând o glumă, un compliment etc.). Dacă, pe de altă parte, contactul vizual din partea elevului transmite acest tip de mesaj ostil, profesorul ar trebui să

---

27 Mai ales profesorii debutanţi suferă de neîncredere şi de aceea au o tendinţă spre un perfecţionism exagerat. Unii dintre cei mai talentaţi părăsesc băncile facultăţii fără să ştie exact ce potenţial uriaş au, iar alţii, mediocri, neinteresaţi să evolueze se supra-apreciază. Profesorul talentat care se subapreciază îşi creează, prin urmare, complexe inutile şi pierde un timp pe care ar putea să-l utilizeze mai bine evaluându-se corect.

28 *Studiul de diagnoză*, p. 23

găsească toate strategiile ca să schimbe situaţia şi să nu se ajungă la afirmaţii definitive de genul: „Nu ne interesează materia asta!"

Mesajul pe care trebuie să-l transmită profesorul trebuie să fie pozitiv, el trebuie să transmită un Da şi să provoace un Da. Psihoterapeuţii au demosntrat că fiecare Da pronunţat ca răspuns influenţează în mod subconştient psihismul şi ajută la crearea unei dispoziţii pozitive, care induce şi relaxare fizică (deschiderea gesturilor, îndreptarea spatelui, reluarea contactului vizual etc.). Tehnica funcţionează şi invers: practic ora nu trebuie începută pe urmele unei situaţii tensionate, ci profesorul trebuie să încerce să schimbe starea sufletească a elevilor săi, să le inverseze dispoziţia psihică (se întâmplă uneori ca un curs obişnuit să devină oră de dirigenţie tocmai pentru că problemele grupului trebuie rezolvate atunci când apar şi nu apar programat).

În fine, *empatia* poate ajuta şi completa comunicarea verbală. Fenomen mai mult sau mai puţin conştient, el poate fi folosit în mod voluntar. O poziţionare de genul „Dar dacă aş fi eu în locul elevului în acestă situaţie?", ne va ajuta să înţelegem mult mai bine problemele care apar şi ne va determina o atitudine mai tolerantă.

Elemente de non-verbalitate – distanţa interpersonală şi contactul fizic
"Sub aspectul distanţelor interpersonale, oamenii se comportă ca şi magneţii. Dacă sunt plasaţi prea aproape, iau naştere forţe de respingere sau atracţie, iar dacă sunt prea departe, interacţionează prea slab sau deloc."[29]
Atingerile fizice sunt mesaje cu semnificaţii importante asupra intenţiilor şi atitudinilor mai mult sau mai puţin conştiente de apropiere, cooperare, intimitate, dominare sau supunere. Utilizate cu discernământ, foarte rar şi neapărat în limitele decenţei, pot sugera atitudini nedeclarate verbal, pot transmite elevului mesaje de atenţionare sau de încurajare/afecţiune. Totul e ca aceste atingeri să fie justificate de situaţie, să vină la momentul potrivit, în cadrul potrivit.
Lipsa de discernământ în această privinţă poate avea efecte negative, căci mai uşor uităm o privire maliţioasă sau ironică, dar niciodată nu uităm intenţia cu care ne-a fost strânsă mâna, atins braţul, prinşi umerii sau, iată exemple şi mai discutabile – nu uităm intenţia cu care am fost prinşi de mijloc/atinşi pe genunchi, luaţi de rever/loviţi peste ceafă.
Iată câteva din exemplele pe care le oferă în acest sens *Studiul de diagnoză*:
"Noi avem pe profesoara de franceză care atunci când noi greşim ceva sau nu are toţi piticii acasă ne trage de păr. Pur şi simplu, ne trage de păr!"(escaladarea conflictului prin gesturi agresive)

---

29 Ştefan Prutianu, *Manual de comunicare şi negociere în afaceri*, vol II, Ed. Polirom, Iaşi, 2000, p. 15

"Şi eu aveam un profesor care atunci când făceam ceva îmi trăgea o palmă pe spate. Depinde! Şi ne înţelegeam destul de bine cu el. Şi ne mai permiteam câte o glumă. Şi odată ne-a întrebat de ce nu s-a înmulţit nu ştiu ce civilizaţie. Şi eu i-am spus că au descoperit contraceptivele. El mi-a luat lucrurile, mi le-a aruncat pe hol şi m-a dat afară." (escaladarea conflictului datorită decodificării neadecvate a mesajului receptat).

"Am un prieten care e la liceul P. Şi au un profesor care vine beat la ore. Pentru profesorul acela comunicarea e cea mai importantă. Colegul e destul de energic şi făcea gălăgie într-o zi la şcoală. Şi profesorul vine la el, treaz şi sigur pe el. "De ce vorbeşti?" Colegul meu foarte interesat de şcoală îi spune "Lasă-mă în pace!" Se trezeşte profesorul într-un acces de furie să-i dea un pumn în cap. Elevul dă cu pumnul în gură profesorului. Vine Salvarea, Poliţia. Evident, profesorul a fost de vină. L-au dat afară, iar colegului i-au scăzut nota la purtare. Concluzia Poliţiei privind motivul pentru care s-au bătut: lipsa de comunicare." (escaladarea conflictului prin elemente ce ţin de dependenţa de cale. Conflictul prezentat are în sine rol deficitar în comunicare deoarece la rându-i poate constitui un element de stereotipizare, elevii simţind că au un ascendent în comparaţie cu profesorii din punct de vedere al altor autorităţi).

"La o altă clasă, profesoara de latină despre care v-am spus, a aruncat cu o sticlă în capul unui elev doar pentru că a folosit un limbaj neadecvat. Şi ea s-a enervat şi pur şi simplu a aruncat cu sticla în el. Tatăl elevului a scos o fişă medico-legală. Au dat-o afară şi cam aşa s-a încheiat. Plus că a mai plecat şi cu tezele noastre. Asta nu mai zic! "(idem comentariu anterior)

Invadarea spaţiului personal este un gest non-verbal la fel de puternic ca şi contactul fizic. Nu există reguli fixe în privinţa distanţelor interpersonale, pentru că este implicat un număr mare de variabile (natura relaţiei, raporturile de putere, temperamentul şi caracterul persoanelor, locaţie, moment, dispoziţie psihică şi stare sufletească), dar există protocolul, codul bunelor maniere şi bunul-simţ, care oferă totuşi o orientare minimală. În ce priveşte distanţa utilizată în cadrul unui grup de studiu, aceasta depinde foarte mult de vârsta elevilor, fiind neapărat necesar să fim mai aproape de cei mici, în privinţa lor şi contactul fizic fiind mult mai frecvent şi mai necesar.

Fiecare dintre noi percepe spaţiul în mod personal; cu toate acestea, s-au stabilit 4 arii de proximitate, percepute ca nişte învelişuri concentrice, fapt pentru care în teoria teatrală poartă numele de cercuri ale atenţiei:

zona intimă (0-45 cm), destinată celor apropiaţi emoţional şi apărată cu straşnicie de ceilalţi;

zona personală (46 cm-1,22 m), accesibilă unui interlocutor apropiat, prieten, coleg sau cunoştinţă mai veche;
zona socială (1,22 m-3,5 m), destinată raporturilor sociale cu interlocutori ocazionali;
zona publică (peste 3,5 m), distanţa necesară în raporturi oficiale, rezervată celor care se adresează unui grup, de pe o poziţie dominantă.

Profesorii trebuie să jongleze inspirat între cele 4 zone. Dacă unii profesori unversitari predau în amfitearu (zona publică), trebuie să reţină că sunt despărţiţi de sală prin catedră (deseori masivă şi lungă, asemenea unei baricade) şi că va fi necesar, uneori, să se apropie de studenţi sau, cel puţin, să vină în faţa catedrei. Educatorii şi învăţătorii, pe de altă parte, utilizează zona personală şi pe cea socială (primii, aşa cum spuneam, interacţionând des în zona intimă), iar profesorii de gimnaziu şi de liceu relaţionează în zona personală, socială şi cea publică cu elevii lor.

Pe măsură ce capătă experienţă, un profesor îşi dezvoltă capacitatea de a stabili intuitiv şi foarte prompt distanţa ideală faţă de grup, faţă de un elev, în funcţie de loc (clasa de şcoală, clasa de grădiniţă, atelier, holul şcolii, sala de sport, curtea şcolii, stradă etc.) şi de moment, manipulând acest aspect în modul cel mai pozitiv. Cel mai adesea însă, distanţa este stabilită de volumul vocal al profesorului, de capacitatea sa de a se face auzit. Şi poate că nu audibilitatea este criteriul cel mai important (doar clasele universitarilor sunt foarte mari), ci capacitatea de control asupra audienţei.

Problemele de relaţionare apar, şi în acest caz, în cazul exceselor. Invadarea zonei personale sau a celei intime, fără ca acest lucru să vină în urma chemării sau a unui acord este percepută ca agresiune şi va naşte, aproape instantaneu, reacţii de apărare – fie prin respingere, fie prin agresiune. Regulile sunt, prin urmare, necesare: aşa cum elevul nu are de ce să ajungă să stea la catedră, nici profesorul nu are de ce să stea în bancă, lângă elev[30].

Elemente de non-verbalitate înnăscute - Farmecul, carisma
Dat natural ce trebuie folosit cu artă, isteţime; neexersat şi nepus în valoare este exact ca în cazul frumuseţii, nu se observă.
Se pune întrebarea: ce poţi face ca să-ţi formezi măcar întru câtva farmecul sau ca să lupţi împotriva acelor însuşiri care te fac antipatic ? «Se poate, dar numai într-o anumită masură.

30 Poate doar în cazul unei simulări de schimbare de rol, dar numai după ce ne-am asigurat că elevul înţelege că acesta este un exerciţiu.

Şi nu atât în sensul formării farmecului, cât în sensul corectării cusururilor care resping." (pg.573) Cu alte cuvinte: arta corectează natura.

Studiul de diagnoză a identificat patru tipuri majore de profesor în funcţie de modelul de raportare ce reiese din matricea prezentată:

Profesorul slab sau moale care laudă tot timpul atât înainte, cât şi după îndeplinirea sarcinii, care nu face diferenţe între elevi, care nu se impune în nici un fel, încercând un pattern de egalitate absolută. El este cel mai prost plasat din taxonomia la care facem referinţă.

Profesorul nemulţumit care deşi începe cu dreptul relaţia de comunicare cu clasa printr-o imagine pozitivă, se dovedeşte a fi permanent dezamăgit şi oferă comparaţii fie cu clasele paralele, anterioare sau cu momentul iniţial al relaţiei de comunicare. El se situează, de asemenea, în palierul negativ al percepţiei elevilor.

Profesorul autoritar care este nemulţumit de la început până la sfârşit. Oferă predominant mesaje negative, accentuează simetria comunicaţională, reaminteşte elevilor cu fiecare ocazie faptul că ei sunt cei care trebuie să se schimbe. Acest tip de profesor este perceput ca fiind mai degrabă pozitiv cu atât mai mult cu cât în cazul în care materia pe care o predă este una importantă pentru un examen.

Ce mai bine plasat tip de cadru didactic este cel care debutează printr-o relaţie mai degrabă negativă, dar are în final manifestări apreciate pozitiv de către elevi, laudă performanţele obţinute de aceştia, încurajează parcurgerea unor etape suplimentare, face diferenţieri între elevi fără însă a accentua criteriul de comparaţie. Este cel care, în genere, utilizează mecanismele liderului puternic de tip carismatic.

Elemente de verbalitate – discursul, vocea, tonalitatea

Discursul cel mai reuşit, mai convingător este articulat din formulări pozitive, afirmative. Asta pentru că negaţia este o abstracţie, iar creierul nostru trebuie să facă efortul de a descoperi care este opusul ei – trebuie să aflu care-i afirmaţia ca să ştiu ce nu am voie să fac. În mod instinctiv, oamenii preferă *stilul direct şi formulările concrete*. Stilul ambiguu şi complicat induce neîncredere („Oare chiar zice ceea ce gândeşte?"), neatenţie (atenţia se mută de pe mesaj, pe felul în care e formulat), poate induce teamă („Ce o vrea de la mine?"). Stilul direct, pe de altă parte, este simplu, sincer, fluent, plăcut, are avantajul exemplelor concrete, al parteneriatului (fără să presupună neapărat interacţiune verbală), ideile sunt preluate mai rapid, mai direct, în comunicare nu intervin paraziţi, iar timpul este folosit mult mai eficient.

Expunerea unei lecţii/curs/atelier trebuie să fie eficientă şi atractivă. Eficienţa este dată de reuşita transmiterii ideilor, de concreteţea expunerii, de folosirea cu precizie a termenilor (chiar şi jargonul nu este deranjant atâta timp cât este bine înţeles de toţi cei implicaţi în

comunicare şi nu coboară în vulgaritate). Fie că e vorba de povestea bătăliei de la Waterloo sau a unui roman, fie că e vorba de invenţia electricităţii, discursul profesorului trebuie să urmeze aceeaşi regulă a celor 5 W: Who*?,* What*?,* Where*?,* When*?* and Why*?* Gestualitatea care însoţeşte discursul spuneam că trebuie să fie rezultatul organic al aceleiaşi comenzi mentale, purtătoare a aceloraşi idei, pentru a evita mesajele contradictorii (spunem "în nori" şi arătăm în jos). Atenţionarea pe care o facem aici se leagă de evitarea excesului în minus, de evitarea unei discreţii care tinde să minimalizeze impactul discursului; pentru că despre excesul în plus, mai frecvent datorită necesităţii de a explicita, am discutat. De asemenea, ar fi bine ca profesorul să nu folosească în mod obsesiv un gest[31] sau un tic verbal.

Profesorul trebuie să fie conştient de limbajul paraverbal, de subtextul discursului său şi să-şi cunoască parametrii vocali nativi pentru a-şi stăpâni treptat toate componentele discursului.

Volumul vocii este în general primul criteriu după care este judecată vocea unui profesor. Volumul trebuie să fie adaptat încăperii, numărului de auditori şi zgomotului de fond. Volumul depinde de mai mulţi factori (capacitatea toracică, calitatea coardelor vocale, susţinerea din diafragmă, utilizarea rezonatorilor, etc.), dar, în genere, pentru o bună susţinere vocală, avem nevoie de o respiraţie corectă. Sunetele sunt mai clare dacă postura este dreaptă, muşchii gâtului întinşi şi relaxaţi, maxilarele descleştate, buzele flexibile şi respiraţia bună. Se spune despre mulţi profesori că ţipă tot timpul, "urlă", "zbiară" … Motivul este, în genere, lipsa de control asupra clasei sau emotivitatea nestăpânită.

„Când erai în clasa a V-a, stăteai în bancă şi nu-ţi permiteau să ridici nici vocea. Ei, acum la liceu e altfel! Dacă un profesor ţipă la tine, cred că te enervezi şi începi să spui şi tu (loveşte masa): "Ce faceţi?" Mi s-a întâmplat asta când un profesor a ţipat şi m-am enervat foarte tare. Cred că dacă profesorul te jigneşte, în acelaşi sens trebuie să-i răspunzi. Pentru că nu te respectă! Şi dacă nu te respectă nu ai ce învăţa de la el! Dacă nu te cobori la nivelul lui, s-ar putea să te calce în picioare şi să te privească ca pe cel mai prost din clasă!" (elev liceu); *„Doamna de franceză nu vorbea cu noi. Dânsa ţipa! Nu era deranjant pentru că nu o băga nimeni în seamă. Şi ţipa: "Fetiţo, stai cuminte!", "Fetiţo, nu mai face aia!", "Fetiţo, te ascult!*" (elev gimnaziu).

Alte elemente importante de paralimbaj:

Înălţimea vocii

Reglarea respiraţiei

Dicţia

---

[31] Sunt celebre gesturile euforizante sau isterizante specifice discursurilor unor personaje carismatice precum: Robespierre, Churchill, Hitler, Juan Perón ş.a.

Accentul

Pauzele

Intonaţia

Ritmul vorbirii

Subtextul

Ceea ce simţi este mai important decât ceea ce ştii. Cuvintele care ne-au produs şocuri emoţionale, pozitive sau negative, ne rămân adânc impregnate în memorie şi ne pot ajuta sau traumatiza. De aceea formulările definitive (de genul: „Tu n-o să iei niciodată zece!” sau „Nu eşti în stare de nimic!”) sau jignirile connstituie mesaje la fel de grave, de aberante în raport cu scopul unui profesor aflat în faţa unei clase de elevi.

În concluzie, deasupra tuturor regulilor ce privesc imaginea personală, aşezăm drept motto dictonul horaţian: *Est modus in rebus, sunt certi denique Fines.*[32]

Tehnicile teatrului sunt tehnicile comunicării

Dezvoltarea abilităţilor de comunicare prin jocuri teatrale

Tehnicile teatrului sunt tehnicile comunicării – prin intermediul tehnicilor teatrale, al jocurilor dramatice (cele care presupun asumarea unui concept, de exemplu, sau asumarea unui rol), cursanţii învaţă în mod organic[33]

De exemplu, exerciţiul *Auto-cunoaştere/Conştientizare/ Concept* este expresia concretă a uneia din regulile esenţiale ale Teoriei Comunicării – Regula celor 4 F: *Friendly* (prietenos/plăcut), *Frank* (sincer/direct/deschis), *Fair* (corect/transparent), *Factual* (la obiect, concret).

Dezvoltarea prin jocuri teatrale a atenţei, concentrării/focusării, memoriei, coordonării, etc.
Avantajul jocurilor teatrale – vezi despre joc ... curs Viola.
Conştientizarea şi reactivarea simţurilor – cu scopul de a primi prompt informaţiile de la mediul înconjurător şi de la subiecţii vii din el.

Exerciţii:

---

32 *(lat.) "E o măsură în lucruri, limitele sunt în cele din urmă stabilite."* Horaţiu, *Satire*

33 Practica teatrală opune de obicei descoperirii prin joc, prin simularea unor situaţii, înţelegerii rezultate din experimantare practică, învăţării organice teoretizarea excesivă.

2 parteneri – pipăitul mâinilor şi apoi recunoaşterea lor
2 parteneri – memorarea elementelor imaginii partenerului (haine, culoarea lor, material, felul în care stau pe trup, accesorii, păr, culoarea ochilor, tenului, etc.). Se schimbă un element – apare sau dispare ceva şi tr ca primul să ghicească.
Ex de preluare în grup – bătăi din palme peste cerc, prin cerc, etc. Se adaugă reguli noi – Zip Zap Boing etc.
Fotografia – ex barometru ptr capacitatea de atenţie a grupluui, ptr memoria vizuală

Exersarea controlului emoţional prin focusare asupra punctului de concentrare

Descrierea PDC. Utilitatea PDC ptr elevi:
Utilitatea lui în sistemul larg de învăţământ: potenţează capacitatea de a descoperi ideile unui conţinut de învăţare, capacitatea de a le structura în idei principale şi idei secundare, capacitatea de a descoperi scopul sau mesajul unei lecţii. PDC dezvoltă şi capacitatea de a esenţializa un conţinut.
Utilitatea PDC ca instrument de lucru pentru profesori: conţinuturile predării sunt mai uşor asimilabile, dacă profesorul îşi structurează informaţia concentrându-se asupra unui mesaj (scopul comunicării, tema principală), deci asupra ideilor principale ale expunerii.

Modalitatea de evaluare

Pericolul etichetării elevului – vezi profeţia realizării sinelui + Studiu de diagnoză
Copiii sunt cruzi chiar şi între ei - Kosmodisk
Poreclele puse profesorilor sunt uneori semn de box office înalt în faţa elevilor, nu poţi s-o uiţi pe profa mov – Pruna[34], pe Einstein[35], pe Scorţi (Scorţescu) sau pe Drix, Bucheţel (profa de o gingăşie deosebită, dar care pierde din prestanţă), Electrotataie (în lumea lui, dar câte genii nu sunt aşa! + că din formulare se vede că eleva nu e prea deşteaptă! De altfel poate pot să spun undeva despre elevi: unii mediocri, lipsiţi de umanitate – de ex asta cu Electotataie – pentru că el, deşi profesor de ştiinţe exacte, este un artist al doemniului său şi povesteşte într-un fel mai interesant decât o face un film bun; pe de altă parte, eleva care spune despre Caracatiţă este, evident, un copil normal, capabil, care nu-şi dispreţuieşte

[34] În privinţa respectabilei şi competentei doamne profesoare, observaţia din punctul nostru de vedere ar fi aceea că ar fi fost necesare variaţiuni pe aceeaşi temă a movului sau combinaţii care să pună în valoare această minunată culoare scăpând de monocromia exagerată (galben şi mov, gri şi mov).

[35] S-ar putea ca profesorul cu pricina să cultive această asemănare!

profesorul pentru faptul că dă prea mult din mâini. Acolo unde în declaraţiile elevilor sau profesorilor este evident dispreţul faţă de celălalt, tocmai aceştia au probleme grave de raportare la lume, probleme reale de comunicare, semn de închidere în propriul sistem de referinţă, de vanitate.) Semne de simpatie, o recunosc chiar elevii. Sigur că nu treb să exagerăm, dar nu sunt pentru a trece neobservat, pentru lipsa identităţii. Exemplele date în studiul de diagnoză mi se par mai degrabă pozitive şi le-am folosit doar ca să ne conştientizăm unele probleme, nu ca să instituim un auto-control care ne-ar face cyborgi. De altfel, şi printre actori – au porecle cei mai simpatici.

Termeni opuşi: competiţie, întrecere, concurenţă/conlucrare, cooperare, participare, colaborare

Evaluarea obiectivă. Cuvinte cheie: a rezolvat problema/nu a rezolvat problema. am înţeles/nu am înţeles.

Evaluarea pozitivă – oglindă nedistorsionată a muncii elevului şi modalitate de încurajare a progresului

Evitarea pre-judecăţii (ştiu/ştiam/presupuneam) şi a evaluării subiective (îmi place/nu-mi place)

Evitarea tipului de evaluare: este bine sau rău şi înlocuirea sa cu criterii de corect/incorect din punctul de vedere al rezolvării problemei.

Evaluarea corectă, detaliată, făcută, atunci când e cazul, de întreg grupul de lucru, creează elevului propriul său set de valori şi elimină autoritarismul şi teama de a se supune judecăţii altora.

Concluzie: Scopul evaluării: analiza obiectivă a muncii/studiului elevului

Obiectivele evaluării: crearea capacităţii de a primi evaluarea; crearea unui set de valori valabil şi, implicit, a capacităţii de a se auto-evalua şi de a evalua.

Concluzii

Usus te plura docebit[36]

Obiectivul modulului de Artă Dramatică: exersarea, în vederea dobândirii competenţei, a comunicării non-verbale, a comunicării creative, a comunicării totale (la toate nivelurile: raţional, afectiv, corporal) cu scopul de a completa comunicarea verbală (singurul tip de comunicare pentru care a fost pregătit profesorul). Utilizarea tehnicilor teatrale pentru potenţarea calităţilor dorite.

36 (lat.) Practica te va învăţa mai multe.

Din întreaga expunere realizată în acest manual se pot selecta, la o privire atentă, o serie de reguli sine qua non ale actului pedagogic. Şi totuşi, norma se defineşte perpetuu în funcţie de abatere, iar abaterea de la regulă aduce deseori beneficii mai mari decât respectarea mot-a-mot a regulii. Profesorii trebuie să-şi descopere propria măsură şi în această privinţă. El trebuie sa aibă şi curajul de a destructuraliza uneori, tocmai pentru că în genere îşi consumă energia pentru construcţie. Făcând acest lucru, el poate obţine o mai mare implicare a elevilor, o mai crescută responsabilitate. „Să ieşi uneori din regulă este cea mai bună regulă care se găseşte”[37] spunea Andrea Perrucci. Practic, profesorul, histrion el însuşi, căci este purtător de rol şi de rost, trebuie să aibă capacitatea de a renunţa perpetuu la reguli care funcţionau foarte bine ieri şi de a descoperi acele reguli ale procesului de comunicare şi de învăţare care funcţionează astăzi. El trebuie să aibă curajul de a improviza, de a se aventura (footnote Noica, Ceauşu) în necunoscut, de a tenta orizonturi noi, de a deschide căi, deci capacitatatea de continuă up-datare şi up-gradare.

---

37 Andrea Perrucci, *Despre arta reprezentaţiei dinainte gândite şi despre improvizaţie*, traducerea Olga Mărculescu, editura Meridiane, 1982, p. 59

Bibliografie

Achiţei, Gheorghe; *Frumosul dincolo de artă*, Ed. Meridiane, Bucureşti, 1988

Agabrian, Mircea*, Sociologie generală*, Institutul European, 2003

Albu, Gabriel, *O psihologie a educaţiei*, Institutul European, 2005

Assunto, Rosario; *Universul ca spectacol*, Ed. Meridiane, Bucureşti, 1983

Babeţi, Adriana, *Dandysmul. O istorie*, Ed. Polirom, Iaşi, 2000

Benoist, Luc; *Semne, simboluri şi mituri*, Ed. Humanitas, Buc., 1995

Blaga, Lucian; *Artă şi valoare*, Ed. Humanitas, Buc., 1996

Blaga, Lucian; *Aspecte antropologice*, Ed. Facla, Timişoara, 1976

Boal, Augusto, *Jocuri pentru actori şi non-actori – teatrul oprimaţilor în practică*, Fundaţia Concept, 2005

Bonte, Pierre; Izard Michel; *Dicţionar de etnologie şi antropologie*, Ed. Polirom, Iaşi, 1999

Borges, Jorge Luis; *Frumuseţea ca senzaţie fizică,* Ed. Paideia, Bucureşti, 1998

Bourdieu, Pierre; *Regulile artei*, Ed. Univers, Buc., 1998Morar, Vasile; *Estetica. Interpretări şi texte*, Ed. Universităţii din Bucureşti, Buc., 2003

Boyd, Neva, *Handbook of Recreational Games*, Dover Publications. Inc., New York, 1973

Buta, Ovidiu, *Victima modei*, Ed. Polirom, Iaşi, 2006

Ceauşu, Gheorghe, *Omul şi valorile – Fenomenologia aroganţei*, editura Viitorul românesc, 2004

Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, editura Polirom, 2006

Collett, Peter; *Cartea gesturilor europene*, Ed. Trei, Buc., 2006

Connor, Steven; *Cultura postmodernă*, Ed. Meridiane, Buc., 1999, p. 268-283 (stil şi modă)

Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, editura Polirom, Bucureşti, 2006

Dima, Mihai; *Comunicarea,* Ed. Algos, Bucureşti, 2000

Eliade, Mircea; *Drumul spre centru*, Ed. Univers, Buc., 1991

Habermas, Jürgen; *Cunoaştere şi comunicare*, Ed. Politică, Buc., 1983, p. 321-323 (succesul individual şi constituirea elitei)

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich; *Fenomenologia spiritului*, Ed. Academiei, Buc., 1965, p. 174-203 (despre fizionomie şi mâini) sau Ed. IRI, Buc., 2000

Huizinga, Johan, *Homo ludens*, editura Humanitas, Bucureşti, 2002

Nanu, Adina, *Arta pe om*, Ed. Compania, Buc., 2001

Nanu, Adina, *Artă, stil, costum*, Ed. Noi Media Print, Buc., 2007

Nanu, Adina, *Vezi? Comunicarea prin imagine*, Editura Vizual, Buc., 2001

Noica, Constantin, *Modelul cultural european*, editura Humanitas, 1993

Pease, Allan; *Limbajul trupului*, Ed. Polirom, Iaşi, 1993

Perrucci, Andrea, *Despre arta reprezentaţiei dinainte gândite şi despre improvizaţie*, traducerea Olga Mărculescu, editura Meridiane, Bucureşti, 1982
Prutianu, Ştefan, *Manual de comunicare şi negociere în afaceri*, Polirom, Iaşi, 2000
Racinet, Albert, *Histoire du Costume*, Booking International, Paris, 1995
Ralea, Mihai; Hariton, T.; *Sociologia succesului*, Ed. Ştiinţifică, Buc., 1962
Roco, Mihaela; *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001, p. 52
Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educaţiei*, editura Polirom, 2004
Spolin, Viola, *Improvizaţie pentru Teatru*, Unatc Press, trad. Mihaela Beţiu, Buc., 2008
Sponville, André Compte; *Mic tratat al marilor virtuţi*, Ed. Univers, Bucureşti, 1998
Stanislavski, Konstantin Sergheevici, *Munca actorului cu sine însuşi*, ESPLA, Bucureşti, 1955
Tănăsescu, Antoaneta, *Strategiile comportamentului european*, Ed. Paideia, Buc., 2003
xxxx *Oxford Dicţionar de Sociologie*, editura Universul Encicplopedic, Bucureşti, 2003
xxxx, *Enciclopedie de filosofie şi ştiinţe umane*, Ed. All Educational, Buc., 2004
xxxx, *Istoria frumuseţii*, ed. îngrijită de Umberto Eco, Ed. Rao, Buc., 2005, p. 333-335 (dandysmul)

MODUL TIC

Autori
Andrei Găitănaru
Paula Copăcel
Cornelia Maxim

Cuprins

Posibilităţi de valorificare a experienţei e-comunităţilor

Bariere de comunicare între generaţii, în era digitală

Şabloane

Şabloanele uzuale pentru documente, prezentări, baze de date etc

Formalismul şi cenzura în comunicarea dintre generaţii

Emoticon

Trecerea de la rigoarea scris-cititului specific Galaxiei Gutenberg la oralitatea stilului specific actualei perioade

Emoticon – informaţie, emoţie, umor

Prescurtările şi abrevierile în spaţiul virtual

Resurse pentru profesori

Realizarea unei fişe, a unui proiect didactic, a unei prezentări

Posibilităţi oferite de e–comunităţi pentru realizarea unor produse interactive

Site şi blog(free)

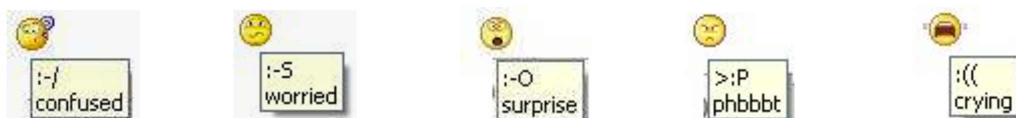
Consideraţii introductive: Rolul TIC în modelarea personalităţii elevului, în dezvoltarea profesională şi personală a cadrelor didactice şi în promovarea imaginii şcolii

Conform teoriei[ii], o paradigmă reprezintă un set de reguli, norme şi metode de cercetare folosite de către o comunitate ştiinţifică în procesul de cercetare. Thomas Kuhn[38] afirmă că, folosind aceste paradigme, cercetătorii contribuie la dezvoltarea ştiinţei normale, adică o perioadă de creştere cumulativă a ştiinţei. Dar se întâmplă să apară fenomene noi, care nu mai pot fi cercetate cu metodele paradigmei curente, deoarece aceasta nu poate oferi răspunsuri şi explicaţii mulţumitoare, palpabile, ştiinţifice ale fenomenului nou apărut. Atunci comunitatea academică şi procesul de cercetare intră în criză. În acest moment intervine schimbarea de paradigmă, adică are loc o revoluţie ştiinţifică(exemplu de prezentare a unei paradigme[39]). Paradigma reprezintă „procesul transformator la care apelează cercetătorul în efortul de a construi obiectul ştiinţific al cercetării sale…

38 Alex Mucchieli, „Arta de a comunica”, Collegium Polirom, 2005, p.15–17

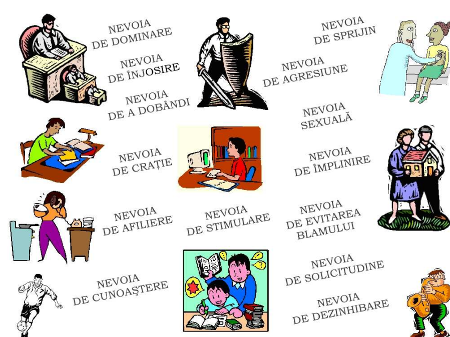
39 RSA Animate - Changing Education Paradigms, http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U&feature=player_embedded

Cele 4 mari sisteme de referinţă pentru analiza comunicării sunt: paradigma structural-expresivă, paradigma formal-tranzacţională, paradigma relaţional-sistemică şi paradigma fenomeno-praxeologică. Aici, elevii ar folosi un emoticon[40] de genul:



În acest fel, am avea un feed-back dur, care ne obligă să schimbăm registrul. Apelăm la ştiinţa şi arta biblică de a comunica, prin pilde, scenarii cu rol moralizator, care cer decriptare, decodificare de către un mediator ... profesionist. Alex Mucchielli propunea doua tipuri de reclame pentru a ilustra comunicarea ca expresie a unei organizări interne a psihicului (bărbatul fluierând după o domnişoară frumoasă, combinată cu o versiune idilică, nerealistă – bărbatul aleargă să cumpere ceva pentru a cuceri inima domnişoarei– şi publicitatea care provoacă o dorinţă, o nevoie profundă, o motivaţie pentru a crea energia necesară investiţiei într-un produs sau serviciu). În aceste cazuri, dorinţa se transformă în impuls sau reacţie emoţională de tip şablon –fluieratul admirativ; publicitatea va crea dorinţa de a cumpăra, stimulând vizual şi auditiv, speculând reacţiile tipic masculine, încadrate de specialişti în stiluri: *Glumeţul, Mucalitul, Gentelmanul/Gentlemanul carismatic, Afaceristul de top, Eroul şi Bufonul*.[41] Femeile reacţionează, la rândul lor, la provocarea publicităţii, prin apeluri adecvate, o extensie a telenovelelor.

De altfel, copiii speculează foarte bine adulţii, instinctiv, pornind de la nevoile celor mari(în imaginea de mai jos.



40 http://messenger.yahoo.com/features/emoticons/

41 http://www.media-awareness.ca/english/issues/stereotyping/men_and_masculinity/masculinity_stereotypes.cfm

Urmăriţi cu atenţie următoarele reclame pentru produse destinate, chipurile celor mici, apoi comentaţi cu elevii[42]! Pentru mine a fost realmente un şoc să constat că majoritatea copiilor făceau apel la aceste reclame, ca la o instanţă ce nu putea fi pusă la îndoială: „Dacă sunt date la televizor, înseamnă că sunt sănătoase. Doar nu ar da cei mari, la televizor, ceva nesănătos!”. Dacă reacţia părinţilor este de evitare sau opoziţie, urmează întrebarea: „Vrei să spui că adulţii mint?”. Mai trist este că elevii mei se folosesc de aceste produse într-un troc emoţional: „Bine, sucul acesta nu e bun, iar eu nu pot să fiu ca X sau Y din clasă, dar măcar să îmi cumperi …”(şi urmează negocierea, iar produsul cerut este, întotdeauna, mai scump decât cel la care a renunţat). Pentru astfel de provocări trebuie să fim informaţi şi adaptaţi nevoilor lor de comunicare, iar paradigma pusă în discuţie de Alex Mucchielli este un posibil punct de plecare.

Cunoaşterea de sine şi a organizaţiilor din care facem parte reprezintă prima treaptă a unei comunicări eficiente şi premisa construcţiei unei imagini pentru instituţia la care lucrăm şi în care am dori să ne recunoaştem şi propria imagine. Interesant este că, dacă avem o imagine pozitivă despre noi înşine, ceilalţi, ca individualităţi, sunt acceptaţi sau au putere de atracţie asupra noastră, iar instituţia se identifică, parţial, cu această imagine, ca o recunoaştere a proiectelor, aşteptărilor, atitudinilor noastre, mai ales când lucrăm de ceva vreme în acea unitate de învăţământ. Imaginea şcolii, însă, este ca un diamant: cu cât sunt mai multe faţete expuse luminii, cu atât ea este mai strălucitoare, mai atractivă. Iar dumneavoastră puteţi crea o faţetă (blog, site, ştiri despre instituţie, mesaje de felicitare sau susţinere adresate sponsorilor, articole laudative în reviste de mare tiraj, participarea la competiţii, concursuri, festivaluri, afişe electronice ale evenimentelor şcolii[43] etc), care să aducă un plus de imagine unităţii dumneavoastră de învăţământ şi să estompeze informaţiile negative, cele mai multe nefondate.[44]

Pentru fiecare din noi, mijloacele de comunicare în masă reprezintă oportunităţi de informare despre lumea înconjurătoare şi de reacţie la cotidian. Internetul, născut din dorinţa de redobândire a valorilor democraţiei, a contribuit la revoluţionarea modului de a comunica, iar informaţia a devenit, în Societatea Cunoaşterii, cea mai importantă resursă. Pentru adaptarea noastră şi a instituţiilor noastre la cerinţele locale şi regionale, regulile

---

42 http://www.youtube.com/watch?v=kVis9SrGZKw&NR=1, http://www.youtube.com/watch?v=Q9ZGqeA8Eqk http://www.youtube.com/watch?v=zZiXuQ4vAmI&feature=related http://www.youtube.com/watch?v=qmWP7xmIjZU, http://www.youtube.com/watch?v=mHiJX68yb_Q

43 Asocierea numelui şcolii de numele unor personalităţi(Gabriela Szabó), http://www.youtube.com/watch?v=6ShGxfUoSko

44 Asocierea numelui instituţiei cu o firmă de succes(Microsoft), www.microsoft.com/romania/business/studiu_de_caz/Liceul_Grigore_Moisil_Bucuresti.aspx

celui de-al Treilea Val nu mai sunt valabile, iar noul set de reguli, competenţe şi situaţii generează o problematică fascinantă. Evident, putem trăi mioritic, dacă alegem acest statut şi este posibil să fim mai sănătoşi şi mai echilibraţi, însă copiii, adolescenţii şi tinerii doresc acţiune, experimentare, verificare, aplicare şi … umor. Este interesant că tânăra generaţie nu exclude cele două tipuri de existenţă, pentru că înţelege ce pierde înlocuind conexiunile cu miile de vietăţi, care au sens în existenţa celor rămaşi în Primul şi Al Doilea Val. Urmăriţi un grup de copii într-o fermă: fiecare încearcă să relaţioneze, să mângâie, cu afecţiune şi curiozitate, toate vietăţile, astfel încât fiecare vietate suportă minim 3 x n mângâieri! Relaţiile acestea vii sunt înlocuite cu alte conexiuni, efemere, lipsite, uneori, de profunzimea cunoaşterii, care pot duce, în timp, la alterarea personalităţii, la alienare.

Sarcina cadrului didactic este de a fi interfaţă între valorile tradiţionale şi cele moderne şi de a umple universul digital cu … sens, acel vector care transformă informaţia în aur curat.

Competenţe digitale

Noul pachet legislativ trebuia să fie în concordanţă cu statutul nostru de ţară afiliată unei comunităţi dornice să standardizeze produsele sistemului de învăţământ, pentru o mai bună coordonare pe piaţa muncii şi pentru integrarea culturală, socială şi economică a tinerilor în spaţiul UE. Noua lege lămureşte controversata temă a introducerii TIC în învăţământul primar şi gimnazial, ca un rezultat firesc al redefinirii idealului educaţional[iii].

Un exemplu privind ultimul articol citat, puteţi găsi la http://advancedelearning.com/index.php/articles/c3112/, referitor la Programul AeL Educaţional implementat, de ceva vreme, în unităţile noastre de învăţământ, dar nevalorificat suficient nici până azi.

Dat fiind faptul că în aceeaşi lege apare o altă denumire pentru TIC, decât cea standard, adică **C** din TI**C** se referă la **comunicare** şi nu la **comunicaţii**, avem probleme de interpretare cu privire la ce vor include programele şcolare pentru realizarea punctului ***d*** din suita de 8 competenţe cheie. Plecăm de la premisa că vom avea denumirea clasică referitoare la TIC[45].

[45] Articolul 68 — (3) *Disciplina Tehnologia informaţiei şi* ***comunicării*** *constituie o disciplină opţională pentru elevii din clasele I—IV şi este disciplină obligatorie în învăţământul gimnazial şi liceal.*

Ce legătură există între competenţele digitale şi celelalte 8 competenţe cheie? Cum putem comunica, în limba maternă sau română, folosind mijloacele moderne? Cum ştim dacă suntem competenţi sau nu? Ce forme de recunoaştere există? Ce legătură există între aceste ştiri şi nevoia de standardizare a pregătirii forţei de muncă?

Să analizăm câteva exemple de certificare a pregătirii:

a) Certificate CIPR[46] pentru studenţii masteranzi în comunicare…

b) *Pregătire examene internaţionale* (IELTS[47], CAE[48], TOEFL[49], ICFE[50], UBELT[51])

c) TOEIC (The Test of English for International Communication) - reprezintă standardul de evaluare a competenţelor lingvistice pentru limba engleză în mediul de afaceri…

d) Examenul SAT[52] se susţine la Şcoala Americană din Bucureşti. Înscrierea la examen se face online pe site-ul www.collegeboard.com.

e) *Fie ca termini facultatea si ai nevoie de un atestat pentru examenul de licenţa, fie ca vrei să te înscrii la o facultate din străinătate sau ca ai nevoie de o dovadă a cunoştinţelor de limbi străine pentru angajare, ai nevoie de un certificat de competenţă lingvistică. Acesta*

---

46 CIPR (Chartered Institute of Public Relations) este cea mai mare organizatie a profesionistilor in relatii publice din Marea Britanie si din Europa. Fondata in 1948 si numarand in prezent 9 500 de membri, organizatia le ofera acestora, dar si altor practicieni in relatii publice o serie de cursuri de perfectionare si de certificare profesionala.

47 IELTS (International English Language Testing System)

Testul certifică abilităţile lingvistice pe nivelul General şi Academic ale persoanelor care doresc să lucreze sau să studieze în ţările unde limba de comunicare este engleza. Diploma IELTS este recunoscută în sistemele de educaţie din Australia, Canada, Noua Zeelanda, Africa de Sud şi Marea Britanie, de universităţi şi colegii din Statele Unite.

48 CAE (Certificate in Advanced English) - nivel C1. Examen la nivel "upper - intermediate", ce testează capacitatea de comunicare în situaţii de zi cu zi, scris şi vorbit, pentru o comunicare eficientă.

49 Testul TOEFL (Test of English as a Foreign Language)

este folosit pentru a evalua competenţa lingvistică a candidaţilor, a căror limbă maternă este alta decat limba engleză. Scorurile TOEFL sunt acceptate de peste 6000 de universităţi, colegii şi agenţii din 110 ţări.

50 ICFE (The International Certificate in Financial English). Examenul verifică competenţele lingvistite în domeniu specializat financiar-contabil. Pentru un angajator acest certificat este garanţia unei bune comunicări profesionale în domeniul financiar-contabil.

51 UBELT (University of Bath English Language Testing). Testul verifică competenţele lingvistice în mediu profesional, cu specializare în domeniul medical. El se adresează studenţilor şi medicilor ce doresc să studieze sau să lucreze în ţările în care limba de comunicare este engleza. Testul are trei specializări : medicină generală, stomatologie şi farmacie.

52 SAT este prescurtarea de la Scholastic Aptitude Test şi este susţinut de elevii care doresc să fie admişi la un colegiu în Statele Unite. În urma testului vei obţine un scor, pe baza acestui scor şi a celorlalte documente pe care le depui la dosar eşti admis la un colegiu. Scorul obţinut la SAT este acceptat de universităţi vreme de 5 ani.

este un document emis de instituţii special acreditate, care certifică, pe baza unui test standardizat, nivelul tău de cunoştinţe de limbi străine sau de limba română[53].

Pentru a avea acces la aceste informaţii ai trei alternative: Internetul, un drum la furnizorul de servicii educaţionale sau … întrebi un prieten. După ce ai accesat informaţia, urmează pregătirea. Cauţi un suport de curs clasic sau unul electronic, înveţi şi te autoevaluezi pe baza unor teste model, puse la dispoziţie de furnizor. Dacă furnizorul este în altă localitate/ţară/continent, atunci ai o singură alternativă: Internetul. Pentru cei mai vârstnici, bariera lingvistică este dublată de lipsa competenţelor digitale, deci şi şansele reintegrării pe piaţa muncii se reduc.

Renunţăm la domeniul lingvistic şi ne orientăm spre cel matematic, ştiinţific sau tehnologic. Certificările în acest domeniu sunt şi mai numeroase şi mai specializate, iar durata de acceptare, de valabilitate, a acestora variază între 2 şi 5 ani. Altfel spus, eşti obligat să plăteşti permanent pentru pregătirea personală, pentru a evita uzura morală, indiferent de domeniul ales. Acest gen de certificări, în ultima vreme, sunt mai relevante decât studiile în sine, iar marile firme investesc în pregătirea personalului, pentru a face suportabile costurile formării pentru angajat.

Competenţele generale şi specifice prevăzute de programele şcolare şi de programele furnizorilor de servicii educaţionale şi certificare specifice

Pentru că în ţară noastră nu a existat preocuparea oficială pentru TIC sau informatică, la nivel preliceal, cadrele didactice au pactizat cu furnizorii de servicii de evaluare şi cu profesorii colegiilor naţionale sau cu unele cluburi ale copiilor pentru a crea oportunitatea pregătirii(cursuri speciale, ore în CDŞ-opţional) şi valorificarea potenţialului elevilor(concursuri, olimpiade, festivaluri, expoziţii). Este de domeniul amuzamentului reacţia unui inspector, care dorea să suspende olimpiada de informatică, la gimnaziu, pentru că „ne costă prea mult: atâtea calculatoare, informaticieni… costă cât trei din celelalte”. Măsura este la fel de „economică” precum orele de informatică „pe hârtie”. Nici un angajator nu este interesat de frumuseţea programului scris pe o foaie de concurs, ci de cât de sigur şi rapid este acel program, care trebuie să ruleze pe orice platformă, nu doar pe un tip de computer. Ca atare, mediul extern a impus certificarea competenţelor-cheie, inclusiv

53 http://www.birouldeconsiliere.ro/detaliu.aspx?eID=380&t=Articole

digitale, pentru a standardiza evaluarea viitorilor angajaţi[iv]. Lămuririle metodologice şi un exemplu puteţi găsi la finalul acestui material[54], [v].

TIC pentru ciclul gimnazial, primar şi pentru preşcolari(CDŞ)

Dacă se urmăresc cerinţele documentelor oficiale pentru certificarea în domeniul TIC, se va observa că acestea corespund cu cele ale ECDL, furnizor de servicii educaţionale şi de certificare agreat de MECTS. Caietul *Equalskills* conceput pentru cei mici, a fost sursă de informare pentru multe cadre didactice care au dorit să pregătească elevii mici şi preşcolarii în acest domeniu. O altă sursă de documentare a fost Fundaţia de Evaluare în Educaţie[55], care a pus la dispoziţie programe pentru concursuri, acestea asigurând uniformitatea cerinţelor, continuitate şi constanţă în pregătirea şi evaluarea elevilor, ţinând cont de particularităţile lor de vârstă[vi].

Reamintim că, la nivel primar nu există formulări de finalitate exprimate în termeni de competenţă, ci de obiective. Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice, oferim un document aprobat de ISMB-S6, pentru un opţional de TIC[vii], ca sursă de inspiraţie. La gimnaziu, conform Legii 1 din 2011, vor apărea programe şcolare, pentru TC(trunchi comun).
Ca suport de lucru, vă recomandăm lecţiile de informatică AeL, pentru TIC, care pot fi adaptate pentru învăţământ primar. Pentru gimnaziu, în cazul în care aveţi reţea AeL, cereţi informaticianului CD 1 (Kit de instalare) şi CD2 (Tutoriale interactive), ultimul incluzând şi lecţii pentru utilizarea computerului, învăţarea Word, Excel şi Power Point, variante 2003 ale Microsoft Office, teste de evaluare)[viii]. În privinţa noilor versiuni de Office, elevii au unele reacţii negative, noul design fiind, până la acomodare, mare consumator de timp de lucru. Gândiţi-vă că acel Desktop este exact ca un birou de lucru, iar dumneavoastră cunoaşteţi foarte bine fiecare colţişor, fiecare ustensilă, iar utilizarea spaţiului a devenit automatism. Dacă îţi schimbă cineva aranjamentul camerei, atunci şi pentru găsirea unei perechi de ciorapi piezi timp. Cam acelaşi lucru se întâmplă cu utilizatorul care ştie unde să caute în meniu, dar acesta este uşor modificat, aşa că se pierde timp cu descoperirea comenzilor sau a ustensilelor, în loc să aloci acel timp pentru ce ai de făcut. Cu cât sunt mai mici, cu atât protestele scad, pentru că preşcolarul nu a ajuns să interiorizeze-automatizeze operaţiile,

---

54 http://www.gheorghesincai.ro/legislatie/D_competente_digitale_model.pdf

55 http://www.evaluare-edu.ro/evaluare-informatica/discipline-evaluate-35.html, http://www.evaluare-edu.ro/evaluare-informatica/tic-tehnologia-informatiei-si-comunicarii-190.html

aşa cum se întâmplă cu tinerii sau adulţii. Din nou cei mici, au avantajul vârstei în adaptarea la nou.

Programe TIC pentru liceu

Pentru documentare, cel mai simplu este să verificăm documentele oficiale postate pe *http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_liceal/Tehnologii_v3.zip*. Sunt aceleaşi competenţe generale[56], aproximativ aceleaşi orientări metodice, dar competenţele specifice şi conţinuturile sunt structurate pe ani de studiu, disciplină, filieră, profil etc. Am selectat câteva discipline, pentru a observa diferenţele. În partea finală a cursului, vor fi realizate, de dumneavoastră, câteva aplicaţii simple.

În cadrul disciplinei ***Procesarea computerizată a imaginii***, la clasa a XI-a se studiază elemente de grafică 2D, urmând ca la clasa a XII-a, în funcţie de specializare, se prefigurează studiul modular al unor elemente de grafică 3D, prelucrarea informaţiei audio-vizuale sau proiectare Web[ix].

Disciplina ***Tehnici de prelucrare audio-vizuală*** trebuie să asigure dobândirea unor cunoştinţe de utilizare a calculatorului la nivel de cultură generală, cunoştinţe necesare unor activităţi cu caracter aplicativ utile în mediul în care îşi vor desfăşura activitatea. Pornind de la faptul că nu există domeniu de activitate unde să nu se folosească/prelucreze şi să nu se transmită informaţii cu caracter grafic, atât în cadrul domeniului respectiv, cât şi spre exteriorul lui, afirmăm că azi informaţia grafică sau auditivă este foarte preţioasă, ea trebuie stocată, prelucrată şi transmisă în condiţii care asigură corectitudine şi exactitate, dar şi caracteristici artistice, deci la nivel profesional.

Disciplina ***Sisteme de gestiune a bazelor de date***[x]*,* clasa a XI-a oferă posibilitatea utilizării datelor numerice, a şirurilor de caractere şi a operaţiilor specifice, elevii învăţând să opereze asupra datelor din liste, tabele, în Word, Excel, Access, etc.

În privinţa sistemelor de operare utilizate, posibilităţile de studiu, în majoritatea şcolilor româneşti se reduc la 2 – 3. Chiar şi atestatele se dau tot în funcţie de evoluţia produselor Microsoft[xi].

---

[56] COMPETENŢE GENERALE

1. Dezvoltarea deprinderilor moderne de utilizator
2. Cunoaşterea modului de utilizare a unor medii informatice de lucru
3. Elaborarea unor produse utilizabile care să dezvolte spiritul inventiv şi creativitatea

ECDL, CISCO, ORACLE - Database Design

Permisul european de conducere a computerului (ECDL – European Computer Driving Licence) este un program de certificare a competenţelor digitale, recunoscut la nivel internaţional în peste 148 de ţări. MECTS a încheiat un acord cu promotorii acestui program de pregătire iar cadrele didactice care au primit acest certificat pot beneficia de credite profesionale transferabile: pentru deţinerea certificatului ECDL *Complet* – 25 credite profesionale transferabile; pentru deţinerea certificatului ECDL *Start* – 20 credite profesionale transferabile[57]. Orice instituţie de învăţământ acreditată poate primi licenţă pentru examinarea candidaţilor, în măsura în care îndeplinesc condiţiile de dotare prevăzute.

Cisco Systems a dezvoltat, în 1997, un program de instruire numit *Cisco Networking Academy Program*. A realizat, astfel, un sistem educaţional ierarhic, format din Academii, susţinute prin programe de studii, programe de evaluare, materiale didactice, echipamente de laborator şi personal calificat. De-a lungul anilor acest program a devenit din ce în ce mai puternic, fiind acum prezent în peste 165 ţări; este urmat de peste 1.6 milioane cursanţi în cele peste 10.000 academii din lume. În acest moment, se consideră că sistemul de Academii Cisco este printre primele în lume ca amploare, calitate a procesului de învăţare precum şi a posibilităţilor create cursanţilor. *Networking Academy* oferă cunoştinţe complete, necesare, astfel încât cursanţii să-şi dezvolte competenţele fundamentale în domeniul IT&C necesare pentru proiectarea, construirea şi administrarea reţelelor.

În aceeaşi manieră a nevoii de adaptare a comunicării elev-profesor la rigorile secolului nostru, se încadrează şi *Academia Oracle*. Firma Oracle, produsele şi serviciile sale, printre care Oracle Database -considerată de unii drept baza de date numărul 1 pe plan mondial- oferă inovaţii care permit organizaţiilor să se adapteze mai repede. Bazele de date Oracle rezolvă exact problemele care încetinesc departamentele IT. Organizaţiile pot simplifica infrastructura, facilitând unificarea informaţiilor, îmbunătăţind performanţele, ridicând calitatea serviciului. Oracle România şi MECTS au semnat un protocol, care creează cadrul unei colaborări între cele două instituţii, în vederea implementării şi dezvoltării unor programe educaţionale destinate elevilor şi profesorilor de liceu din România. În baza

[57] Conform Ordinului Ministerului Educaţiei Nr. 5794/29.10.2009 referitor la aprobarea metodologiilor de recunoaştere şi echivalare a rezultatelor obţinute la examene cu recunoaştere europeana pentru certificarea competentelor digitale, se recunosc şi se echivalează cu proba de evaluare a competenţelor digitale - proba D) din cadrul examenului de bacalaureat, rezultatele obţinute la examenele ECDL, finalizate cu certificatul ECDL Start sau cu certificatul ECDL Complet.

acestui protocol, compania Oracle România îşi afirmă angajamentul de a susţine mediul educaţional şi reformele iniţiate în ultimii ani pentru adoptarea noilor tehnologii şi a metodelor moderne de învăţare. Programul "Academia Oracle" pentru licee a fost lansat în România în anul şcolar 2003-2004. Acordul încheiat între Oracle România şi MECTS are ca obiectiv completarea programei şcolare pentru clasa a XII-a cu modulul de tehnologii de baze de date "Database Design and Programming with SQL", din cadrul programului "Academia Oracle pentru licee". Succesul lecţiilor desfăşurate depinde în cea mai mare măsură de metodele selectate de profesor in vederea predării noilor cunoştinţe elevilor, iar Oracle poate face diferenţa... Pentru a afla despre oportunităţile oferite de acest tip de traning, vă recomand articolul doamnei profesoare Doina Dincă[58], titular la un colegiu naţional bucureştean.

Adaptarea cerinţelor europene la potenţialul şcolii şi la cererea comunităţii din care face parte şcoala

Şcoala românească beneficiază de investiţii, inegal repartizate şi în valuri, care nu-i asigură, nici pe departe, o viteză de adaptare corespunzătoare cu cererea social-economică. Din punct de vedere cultural, familia şi fiecare persoană se cuplează la o vatră spirituală, în funcţie de constrângerile şi aportul educaţional al comunităţii. Biserica rămâne un liant naţional mai puternic decât orice alt element, în condiţiile în care, al doilea pilon – armata – şi al treilea – elita cultural-educaţională - sunt bombardate permanent cu cerinţe contradictorii din partea birocraţiei guvernamentale dominante, indiferent de etapă. Iar bisericile noastre sunt mai adaptate la nou decât putem crede (www.patriarhia.ro, www.bru.ro, www.catholica.ro, www.vatican.va). De la sfaturi despre cotidian, până la cele mai importante date din calendarul creştin, găsim informaţii preţioase şi raportate la actualitate. În plus, există oportunităţi de cunoaştere virtuală a bisericilor şi mănăstirilor, la care se adaugă ofertele avantajoase de vizitare a acestor situri. Ce lipseşte şcolilor să se manifeste ca o comunitate coerent articulată, nu fragmentată pe entităţi? Lipseşte … comunitatea. Nu avem nevoie de un singur portal, de o singură abordare, ca pe timpul comuniştilor, ci de dorinţa de afiliere şi implicare. Biserica noastră se bazează pe ierarhie şi ascultare, valori care nu sunt specifice societăţii civile. Elevii noştri doresc să experimenteze cât mai multe oportunităţi, la adăpostul unui pseudonim şi al unui avatar, care exprimă o nevoie (probabil una prezentată la începutul cursului). *Didactic.ro* este o resursă importantă, care nu cere înrolare, cu nume.prenume.org şi nici nu obligă la asumare de răspundere pentru ce se postează. Practic, este o sursă de materiale didactice din care pot să preiau sau

58 http://tvsimpozioane.wikispaces.com/file/view/S1_18_DincaDM_TV2010.pdf

pot să mă inspir, aşa cum fac elevii noştri cu *e-referate.ro* sau alt site de acest tip. Ce lipseşte? Spiritualitatea locului. Ca să înţeleg, am avut nevoie de Mănăstirea Oaşa, un loc în care tinerii călugări filmează, fotografiază, postează, dar mai ales … transmit o tradiţie culturală general valabilă. Mulţi studenţi şi liceeni de pretutindeni vin acolo pentru un alt mod de interpretare a lumii, unul cu direcţie şi sens. Dacă tinerii noştri se duc acolo, nu o fac formal, ca multe alte persoane care dau şi cer, ci pentru că vor să afle o altă faţă a adevărului despre lume. La curs, o să vedeţi ce legătură există între Teoria Unificării Câmpurilor şi Biserica Dintr-un Lemn sau lăzile de zestre din Vâlcea.

În spaţiul aceloraşi strădanii, trebuie remarcat efortul profesorilor şi al învăţătorilor din satele româneşti, care au creat machete sau modele mecanice din lemn sau alte materiale, pentru ca elevii să înveţe să folosească tastatura, apoi i-au luat şi s-au dus, pe unde s-a putut, să îi înveţe să folosească un computer, pentru că a aşa au înţeles: menirea şcolii este să dea şanse egale fiecărui copil la educaţie.

Avem două ipostaze: una comuncaţională şi alta tehnică. Este cazul să lăsăm bocitul în seama profesionistelor şi să înţelegem că ne facem un serviciu dacă reuşim să folosim telefonul mobil şi computerul să comunicăm cu cei din jur. Dacă Radu Beligan, la vârsta dumnealui, reuşeşte să facă asta, noi nu avem nicio scuză!

Ce legătură are cu spaţiul european? Documentele oficiale fac referiri la dorinţa de a conserva şi a dezvolta ce avem mai valoros: tradiţia şi creativitatea. Iar acestea cer promovare şi un cadru propice de manifestare, inclusiv în spaţiul virtual.

Democraţia Informaţiei

Concepte cheie

Reţele de calculatoare

Un grup de calculatoare şi alte dispozitive conectate împreună se constituie într-o *reţea*, iar conceptul de conectare a unor calculatoare care partajează resurse se numeşte *lucru în reţea*. Metodele de conectare sunt în continuă dezvoltare şi deja foarte diverse, începând cu tot felul de cabluri metalice şi de fibră optică, chiar submarine şi terminând cu legături prin unde radio cum ar fi WLAN, Wi-Fi, WiMAX sau Bluetooth, prin raze infraroşii ca de ex. IrDA sau prin intermediul sateliţilor. La reţelele moderne de telefonie, radio, televiziune, informaţiile de transmis sunt mai întâi digitalizate (transformate în date) şi apoi transmise

tot prin reţele de calculatoare şi/sau Internet, deoarece acestea oferă mari avantaje faţă de reţelele analoage tradiţionale respective.

Deşi nu există o taxonomie general acceptată în care pot fi încadrate toate reţelele de telecomunicaţii, sunt extrem de importante două criterii : *tehnologia de transmisie* (precum şi mediul de transmisie) şi *scara la care operează reţeaua*[59]. În principal există două tipuri de tehnologii de transmisie: *reţele cu difuzare* (au un singur canal de comunicaţii care este partajat de toate echipamentele din reţea. Fiecare echipament poate trimite mesaje scurte, *pachete*, care sunt primite de celelalte echipamente din reţea şi sunt ghidate de un câmp de adresă, care este verificat, la recepţie, de către destinatar), *reţele punct-la-punct* (dispun de numeroase conexiuni între perechi de echipamente individuale; în cele mai multe cazuri sunt posibile trasee multiple, de diferite lungimi şi, de aceea, algoritmii de dirijare joacă un rol important).

Într-o reţea există mai multe tipuri de resurse care pot fi partajate şi anume:
a) Resursele fizice reprezintă posibilitatea utilizării in comun, de mai mulţi utilizatori, a unităţilor de discuri, imprimante, scannere etc. Acest lucru înseamnă că se poate instala oricare dintre unităţile enumerate mai sus, după care urmează operaţiunile de partajare (sharing). In urma declarării partajate a unui echipament (hard disc, CD-ROM, imprimanta, etc.), toate calculatoarele din reţea au acces la acest echipament.
b) Resursele logice (programe) ale unui calculator se referă, de fapt, la un ansambl de programe sistem sau de aplicaţii. Se recomanda ca programele, pe care le folosesc toţi utilizatorii din reţea, sa fie puse pe un disc partajabil. In acest fel nu mai este nevoie ca fiecare utilizator sa păstreze o copie a respectivelor programe, ce se utilizează in comun. Avantajele acestei soluţii sunt costul mai mic al instalării programelor precum şi posibilităţi rapide de actualizare a programelor. Principalul dezavantajul constă în configurarea dificilă a sistemului.
c) Resursele informaţionale (baze de date, fişiere). Resursele informaţionale sunt reprezentate de fişiere de date sau baze de date.

Pe http://www.aplicatii-automatizari.com/modele-retea.html există o prezentare, mai uşor de înţeles, a modelelor de reţea, clasificate în: model centralizat/descentralizat; peer-to-peer/client server (deşi, în funcţie de relaţiile funcţionale care apar între elementele unei reţele, există *Active Networking Architecture*, *Client-Server Architecture* şi *Peer-to-peer (workgroup) Architecture*).

59 http://facultate.regielive.ro/cursuri/calculatoare/protocoale-de-comunicatie-33193.html

Reţelele *peer-to-peer* sau „reţele între egali"(în acest tip de reţea toate calculatoarele sunt tratate la fel), care mai sunt numite şi grupuri de lucru (Workgroup's), acest termen desemnând un număr mic de persoane. De obicei, o reţea peer-to-peer este formată din cel mult 10 calculatoare. Deoarece retelele peer-to-peer sunt in general mici, crearea unei reţele de acest gen este simplă, dacă fiecare calculator are placă de reţea cuplată, prin cablu, la un distribuitor (hub) sau router. Daca este creată o reţea „wireless", atunci nu este nevoie nici de cabluri. Aveţi nevoie doar de adaptoare wireless şi un router wireless.

Reţelele de calculatoare pot fi clasificate şi după tehnlogia care este folosită pentru a conecta dispozitive individuale din reţea, cum ar fi fibră optică, Ethernet, Wireless LAN (din engleză şi înseamnă "fără fir"), HomePNA sau Power line.

Topologia (structura) unei reţele rezultă din modul de conectare a elementelor reţelei între ele. Ea determină şi traseul concret pe care circulă informaţia în reţea "de la A la B". Principalele tipuri de topologii pentru reţelele LAN sunt: topologia *Bus* (înseamnă magistrală) - are o fiabilitate sporită şi o viteză mare de transmisie; topologia *Ring* (inel) - permite ca toate staţiile conectate să aibă drepturi şi funcţiuni egale; topologia *Star* (stea) - oferă o viteză mare de comunicaţie, fiind destinată aplicaţiilor în timp real[60].

Reţelele de calculatoare se împart după extinderea lor în următoarele tipuri: LAN, MAN, WAN şi, ceva mai nou, PAN. Reţelele relativ mici, de exemplu cu cel mult câteva sute de calculatoare în aceeaşi clădire legate între ele direct, se numesc Local Area Network (LAN)[61].

Internetul şi WWW

Termenii *Internet*[62] şi *internet*[63] provin din împreunarea artificială şi parţială a două cuvinte englezeşti: *interconnected* = interconectat şi *network* = reţea. „Internet" (scris cu majusculă)

---

60 http://ro.wikipedia.org/wiki/Fişier:Network_topology.png

61 LAN - Local Area Network ; WLAN - Wireless Local Area Network ; WAN - Wide Area Network ; MAN - Metropolitan Area Network; SAN - Storage Area Network, System Area Network, Server Area Network, or sometimes Small Area Network; CAN - Campus Area Network, Controller Area Network, or sometimes Cluster Area Network ; PAN - Personal Area Network; DAN - Desk Area Network; VPN - Virtual Private Network

62 ro.wikipedia.org

63 Termenul „internet" (scris cu minusculă) desemnează reţele speciale ce interconectează 2 sau mai multe reţele autonome aflate la mare depărtare unele faţă de altele. Un exemplu de două reţele mari,

desemnează o reţea mondială unitară de calculatoare şi alte aparate cu adrese computerizate, interconectate conform protocoalelor (regulilor) de comunicare „Transmission Control Protocol" şi „Internet Protocol", numite împreună „stiva TCP/IP". Precursorul Internetului datează din 1965, când Department of Defense sau DoD din SUA (Defence Advanced Research Projects Agency - DARPA) a creat prima reţea de computere interconectate sub numele ARPAnet.

Super-reţeaua Internet[xii] din zilele noastre, care a contribuit la fenomenul de globalizare, a rezultat din extinderea permanentă a acestei reţele iniţiale Arpanet. Azi pe glob există un singur Internet, care însă este uriaş; el oferă utilizatorilor săi o multitudine de informaţii şi servicii precum e-mail, www, FTP, Găzduire web (web hosting) şi multe altele, unele dintre ele fiind numai contra cost.

Dezvoltarea rapidă a Internetului[xiii] s-a datorat faptului că accesul la documentaţia protocoalelor obligatorii a fost şi este liber şi gratuit. În 1969 S. Crocker a iniţiat o serie de „note de cercetare" denumite RFC (Request for Comments), numerotate cronologic şi devenite cu timpul accesibile gratuit on-line (în Internet). Marea schimbare a început în 1989, când Tim Berners Lee de la Centrul European pentru Fizica Nucleară din Geneva (CERN) a pus bazele dezvoltării primului prototip al World Wide Web (WWW sau web). O altă schimbare radicală s-a produs când, în 1993, National Center for Supercomputing Applications (NCSA) din SUA a pus la dispoziţie browserul "Mosaic", care era bazat pe o interfaţă grafică (Windows).

Termenul World Wide Web, abreviat WWW sau şi www, numit scurt şi web, care în engleză înseamnă „reţea mondială" respectiv „reţea", este un sistem de documente şi informaţii de tip hipertext legate ele între ele care pot fi accesate prin reţeaua mondială de Internet. Documentele, care rezidează în diferite locaţii pe diverse calculatoare-server, pot fi regăsite cu ajutorul unui URL. Hipertextul este prelucrat cu un ajutorul unui program de navigare în web numit „browser", care descarcă paginile web de pe un server web şi le afişează pe un terminal „client" la utilizator. WWW este numai unul din numeroasele servicii şi aplicaţii informatice disponibile în Internet. Alte servicii sunt de exemplu: afişarea de informaţii mai mult sau mai puţin statice cu formă de text, imagini şi sunete (aşa-numitele pagini web), poşta electronică e-mail, transferul de fişiere de date şi informaţii FTP, chat, aplicaţii video şi video on demand, servicii telefonie şi telefonie cu imagine prin Internet de tip VoIP, posturi

---

interconectate printr-un internet pentru care folosinţa acestui nume este justificată: reţelele SIPRNet şi FidoNet. Reţelele de tip internet nu trebuie confundate cu super-reţeaua „Internet".

de radio şi televiziune prin Internet, e-commerce, sondaje de opinie, răspândirea ştirilor prin metode RSS, toate genurile de grafică şi muzică, lucru pe un calculator de la distanţă prin Internet, grupuri de discuţii pe diverse teme, sisteme de jocuri etc.

Tim Berners-Lee şi echipa sa au realizat primele versiuni pentru patru componente cheie necesare serviciului web, şi anume: protocolul de intercomunicaţie HTTP[xiv]; limbajul de descriere a hipertextului HTML; serverul de web; browserul.

Cu toate ca pe Web se află o cantitate foarte mare de informaţii, găsirea unei anumite informaţii nu este foarte simplă. Pentru a facilita găsirea paginilor care pot fi utile, o serie de cercetători au scris programe pentru a realiza indexarea Web - ului în diferite moduri. Unele dintre soluţii au devenit atât de populare, încât s-au transformat în soluţii comerciale. Programele care realizează căutarea pe Web se numesc maşini/motoare de căutare (search engines, spiders, crawlers, worms, knowbots), iar în afara celor foarte cunoscute ca Google, Yahoo şi Baidu, mai sunt: Bing, Ask, AoL, AltaVista, Hotbot, Infoseek, Lycos, Excite, Webcrawler. Mecanismele de căutare sunt foarte diverse, astfel că putem avea la dispoziţie unul din următoarele sisteme de căutare:
- arborescenta - în acest caz se utilizează subiectul căutării (domeniul);
- mecanism de căutare - în acest caz este accesată o bază de date prin utilizarea unui cuvânt cheie (keyword search);
- combinaţie între arborescent şi mecanism de căutare - este o metoda combinată (directory / search engine), care utilizează ambele metode descrise mai sus;
- multi - mecanism (multi engine) - sunt accesate baze de date prin intermediul mai multor mecanisme de căutare în paralel.

Pentru folosirea tuturor aplicaţiilor din web este nevoie în general doar de un singur program multifuncţional numit browser (cuvânt englez). Exemple: MS Internet Explorer, Mozilla Firefox (provenit din Netscape Navigator), Opera, Apple Safari ş.a.
Recomandăm şi articolul *Ce ştie Internetul despre tine?*[64]

Aplicaţii Internet

Aplicaţiile Internetului[65] sunt numeroase: în primul rând afişarea de informaţii mai mult sau mai puţin statice cu forma de text, imagini si sunete (aşa-numitele pagini web), apoi posta

64 http://www.ziare.com/internet-si-tehnologie/internet/ce-stie-internetul-despre-tine-1096412

65 Internet Applications 1 - 99 of 812 terms →http://whatis.techtarget.com/definitionsCategory/0,289915,sid9_tax1672,00.html

electronica e-mail, transferul de fişiere de date si informaţii, chat, video si video on demand, telefonie cu imagine prin Internet, televiziune prin Internet, e-commerce, sondări de opinie, mediu pentru răspândirea ştirilor, mediu pentru toate genurile de grafică şi muzică, deschiderea unei sesiuni de lucru de la distanta, grupuri de discuţii pe teme prestabilite, jocuri interactive prin reţea ş.a.m.d. Printre ele, World Wide Web, prescurtat WWW, deseori numit numai Web, este la loc de vârf, deoarece este o aplicaţie multimedia integrativă, cu o interfaţa de utilizator (Graphic User Interface, GUI) foarte atrăgătoare din punct de vedere grafic, practica şi simplu de folosit. Pentru folosirea tuturor acestor aplicaţii din Web este nevoie în general doar de un program multi-funcţional numit browser[66].

E-mailul sau poşta electronică desemnează sisteme pentru transmiterea sau primirea de mesaje, de obicei prin Internet. Tot „e-mailuri" („corespondenţe", „mesaje") se numesc şi mesajele individuale trimise prin aceste sisteme. Cuvântul provine din engleză de la electronic mail - poştă electronică. Uneori pentru e-mail se mai întrebuinţează şi denumirea simplă mail. O adresă de e-mail are forma [utilizator]@[domeniu].[TLD], unde [domeniul] este adresa sitului web care acordă serviciul de e-mail, iar [TLD] este extensia de localizare geografică a domeniului (din engleză de la Top Level Domain).

Cei mai cunoscuţi furnizori de servicii e-mail sunt: Yahoo! (Yahoo! Mail), domeniile @yahoo.com, @ymail.com; Microsoft (Hotmail), domeniile @hotmail.com, @msn.com; Google (Gmail), domeniile @gmail.com, @googlemail.com; (Opera) @operamail.com[67].

Forumurile on-line reprezintă locurile virtuale de întâlnire pentru schimburi de idei ale indivizilor cu interese comune, dar care se află la distanţe mari unii de ceilalţi. Forumurile on-line există într-o varietate de forme: newsgroup, grupuri de discuţii, bulletin boards sau forumuri de discuţii.

Pentru Webul social există următoarele tipuri de aplicaţii:

Blog-uri – jurnale Web

Wiki-uri – aplicaţii Web colaborative

Social networks – comunităţi de interese;

---

66 Microsoft Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera, Netscape Navigator, Apple Safari, Google Chrome, Chromium, Maxthon Browser, Comodo Dragon, K-Meleon, SeaMonkey, Avant Browser, Orca Browser, SrWare Iron, ChromePlus

67 email.about.com/od/freeemailreviews/tp/free_email.htm face referire la topul acestor servicii: *Gmail, Zoho, AIM Mail, GMX Mail, Yahoo! Mail, Gawab.com, FastMail Free Guest Account, Windows Live Hotmail, BigString.com, Inbox.com, Lavabit, Zapak Mail.*

Podcast-uri – streaming Web la cerere;
Mash-ups – combinarea conţinutului din mai multe surse, oferindu-se funcţionalitate/experienţă nouă;
Partajarea conţinutului – imagini, audio, video, notiţe, adrese Web …[68]

Adobe Flash sau mai pe scurt Flash este o aplicaţie utilizată pentru dezvoltarea obiectelor-applet de tip Flash disponibile în cadrul unor pagini WEB. Prin intermediul obiectelor flash, veţi putea creşte dinamismul unei pagini şi facilitaţi interacţiunea cu utilizatorul. Iniţial dezvoltată de Macromedia, aplicaţia Flash a fost preluată de către Adobe© odată cu achiziţionarea companiei sus amintite. Avantajele utilizării Flash sunt: elemente grafice vectoriale(dimensiuni mici, format scalabil); independenţa de platformă (browser/sistem de operare), animaţii de lungă durată uşor de realizat, se pot adăuga interfeţei elemente multimedia; nu necesită cunoştinţe de HTML, XHTML: în cazul în care vă hotărâţi să realizaţi un întreg site în Flash; editoare puternice şi lucrul facil; uşurinţa îmbinării elementelor grafice cu scriptul; transferabil ca flux de date. Adobe Flash are şi dezavantaje[xv], dar acceptabile în raport cu plusurile acumulate.

În dezvoltarea web, *Cometa* este un neologism folosit pentru a descrie un model de aplicaţie web, în care este permis ca un server web să trimită date unui browser, fără ca browser-ul sa solicite în mod explicit. Comet este un termen-umbrelă(o denumire generală), care utilizează mai multe tehnici de realizare a acestei interacţiuni. În teorie, abordarea *Cometa* diferă de modelul original al aplicaţiilor web, în care un browser solicită o pagină întreagă sau bucăţi de date pentru a actualiza o pagină de web. În practică, aplicaţiile Cometa utilizează de obicei Ajax pentru a detecta noi informaţii pe server.

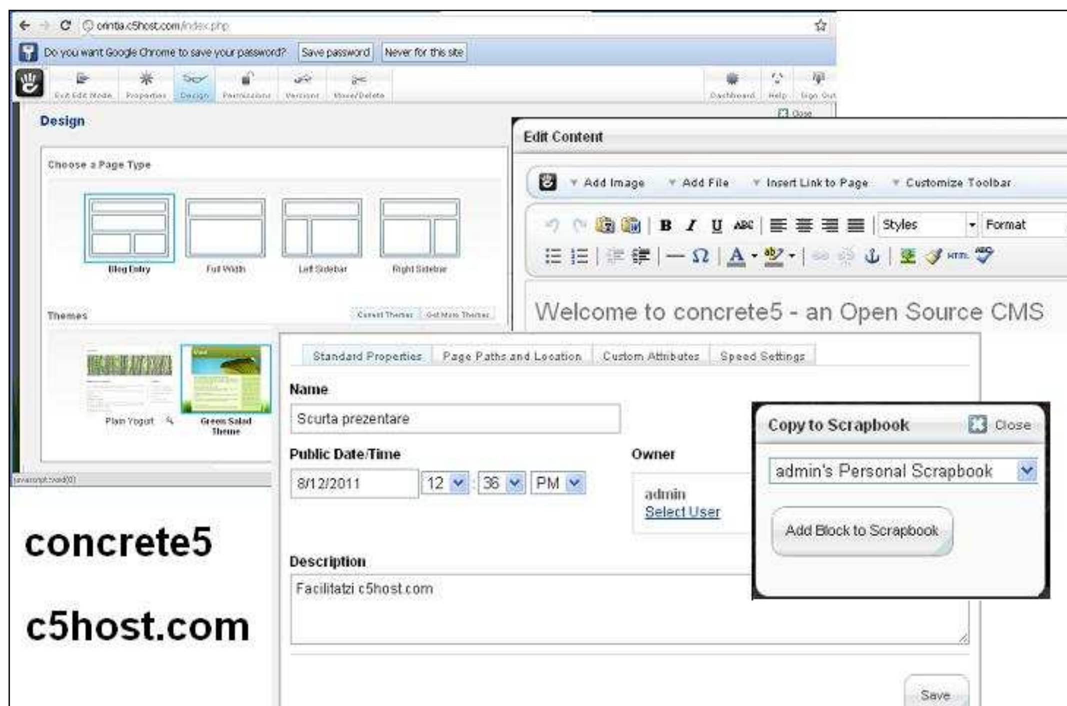
Grails este o platformă liberă şi cu sursa deschisă pentru dezvoltarea aplicaţiilor de Internet, ce foloseşte limbajul de programare *Groovy* (care la rândul său se bazează pe platforma Java).
O platformă pentru dezvoltarea de aplicaţii web este un grup de biblioteci, un program sau un grup de programe, care ajută programatorii în dezvoltarea rapidă a acestor aplicaţii. Prin folosirea unei platforme se încearcă eliminarea unor activităţi recurente şi comune, de exemplu multe platforme oferă biblioteci pentru accesul la baze de date, pentru

[68] Caracteristici ale unui Web social: Adnotări (tag-uri) definite de utilizatori tagging, folksonomies – Flickr, del.icio.us; Participare, nu doar publicare a datelor blogging, utilizatorii adaugă valoare resurselor; Inteligenţă colectivă & încredere radicală management colectiv al conţinutului – Wikipedia; Schimbarea relaţiilor de încredere/colaborare reţele sociale, identificare globală – OpenID; Interacţiune bogată cu utilizatorul interactivitate Web similară celei convenţionale, hipertext, noi aspecte de interes

implementarea design-ului, pentru managementul sesiunilor şi ajută la refolosirea codului. Exista implementări pentru majoritatea programelor cu care se creează aplicaţii web: Java, Php, C# şi VB.NET, Perl, Python, Ruby, JavaScript, Coldfusion.

Un sistem de administrare a conţinutului sau CMS (în engleză *Content Management System*) este un sistem software creat pentru automatizarea cât mai deplină a gestiunii conţinutului, în special a siturilor web. Scopul este de a reduce sau elimina intervenţia programatorilor la editarea şi administrarea siturilor lor. CMS-ul facilitează organizarea, controlul şi publicarea de documente sau alt tip de conţinut, cum ar fi imagini şi resurse multimedia. Un CMS facilitează adesea crearea in comun de documente. Un "CMS web" este un CMS cu facilităţi adiţionale pentru uşurarea publicării de conţinut pe diversele situri.

Un CMS web diferă de alte creatoare de situri, precum FontPage sau Dreamweaver prin faptul că un CMS permite utilizatorilor fără cunoştinţe tehnice să facă schimbări în site cu training puţin sau deloc. Un CMS[69] este uşor de folosit şi permite utilizatorilor autorizaţi să administreze un site web. În general, după ce vă faceţi cont, puteţi să vă editaţi singuri paginile, să alegeţi un design adecvat(Page Type, Theme), să le mutaţi, să le ştergeţi sau să folosiţi facilităţile *ScapBook*[70].



69 Exemple: http://www.html-edit.org/, http://www.agilitycms.com/home.aspx, http://lenya.apache.org/, http://bricolagecms.org/, http://www.concrete5.org/, Modx

70 ScrapBook este o bază de date nestructurată care poate stoca orice date în formă de text. Acesta poate fi utilizat ca agendă, listă cu probleme de rezolvat, manager de semne de carte etc.

Academicianul Mihai Drăgănescu, în lucrarea amintită, considera că următorii vectori tehnologici sunt de avut în vedere pentru societatea cunoaşterii:

Internet dezvoltat, prin extensiune geografică, utilizarea de benzi de transmisie până la cele mai largi posibile, trecerea de la protocolul de comunicaţie IP4 la protocolul IP6, cuprinderea fiecărei instituţii în reţea, a fiecărui domiciliu şi a fiecărui cetăţean.

Tehnologia cărţii electronice, care este altceva decât cartea pe Internet, deşi difuzarea ei se bazează în special pe Internet, dar şi prin CD-uri.

Agenţi inteligenţi, care sunt de fapt sisteme expert cu inteligenţă artificială, folosiţi pentru 'mineritul' datelor (data mining) şi chiar pentru descoperiri formale de natura cunoaşterii (knowledge discovery); agenţii inteligenţi vor fi utilizaţi pentru mulţi dintre vectorii funcţionali ai societăţii cunoaşterii.

Mediu înconjurător inteligent pentru activitatea şi viaţa omului.

Nanoelectronica, care va deveni principalul suport fizic pentru procesareea informaţiei, dar şi pentru multe alte funcţii, nu numai ale societăţii cunoaşterii dar şi ale societăţii conştiinţei.

Informaţia – resursă de cunoaştere, economică, de valorizare individuală şi de grup

Termenul "informaţie" este legat şi de un proces informaţional (succesiunea acţiunilor prin care se informează), dar şi de rezultatul acestui proces (volum, varietatea de informaţii obţinute) precum şi de unele fenomene specifice (fenomenul informaţional, explozia informaţională etc.). De asemenea informaţia a început să fie considerată ca factor ontologic primordial, ce stă la originea universului, împreună cu materia şi energia.

În 1990, biologul şi fizicianul Tom Stonier, susţinea ideea că informaţia este „o expresie a organizării energiei şi materiei în evoluţia Universului. Oamenii sunt expresia evoluţiei naturale a organizării materiei, energiei şi informaţiei." Există o creştere exponenţială, în spirală a informaţiei: „complexitatea utilizează complexitatea anterioară pentru a se înălţa din nou până la cel mai înalt nivel de complexitate, construind astfel informaţia până la infinit". (1990 - Information And The Internal Structure Of The Universe).

În 1996, academicianul Mihai Drăgănescu face o descriere originală a structurii unui Univers complet (raţional şi iraţional). Descrierea, nefiind decât un ansamblu de ipoteze coerente, nu se bazează pe rezultate obiective ale astrofizicii, dar se remarcă prin faptul că este coerentă cu ştiinţa modernă şi permite explicarea a numeroase contradicţii cu care se confruntă filosofia ştiinţei (1996 - L'Universalité ontologique de l'information).

Claude Shannon, în lucrarea sa publicată în 1948 „A Mathematical Theory of Communications”, a dat un sens nou termenului "informaţie": *Dacă un mesaj e are probabilitatea de apariţie* p_e, *informaţia asociată mesajului e, notată cu I, se calculează cu formula* $I = \log_{\alpha}(1/p_e) = -\log_{\alpha}(p_e)$ *Dacă pentru baza logaritmului „α” se alege cifra „2”, atunci informaţia se măsoară în cifre binare sau mai scurt, biţi.* Shannon a evidenţiat latura obiectivă, aspectul cantitativ al informaţiei, considerată complet independentă de emiţător şi receptor, ca o reflectare naturală a structurii şi ordonării lumii reale. La el, informaţia este un termen matematic, abstract, ce desemnează o mărime ce poate fi măsurată şi tratată matematic la fel ca masa, energia sau altă mărime fizică. Termenul este legat de ideea intuitivă de previzibilitate şi de alegere. *Unitatea de măsură elementară a cantităţii de informaţie* este *1 bit*. O grupare de 8 biţi formează *un octet* (sau 1 bait, nume care provine de la cuvântul engl. *byte*). Un calculator personal, poate cuprinde, în memoria sa rapidă de lucru, cantităţi de informaţie de ordinul multor gigabaiţi (miliarde de baiţi).

Spre deosebire de alte resurse economice, informaţia este practic nelimitată, având limite aparente impuse doar de timp şi de capabilitatea cognitivă umană. Această caracteristică provine din faptul că informaţia, ca resursă economică difuzează natural (se poate propaga singură), rata de reproducere a informaţiei este mai mare decât rata de consum şi informaţia nu suferă schimbări în cadrul tranzacţiilor (poate fi numai partajată, folosită în comun). În acelaşi timp, informaţia este compresibilă, atât sintactic cât şi semantic. Calitatea ei de a se substitui altor resurse economice, transportabilitatea cu o viteză foarte mare, şi abilitatea ei de a da un avantaj celui ce o deţine, stau la baza remodelării unor industrii sociale (cum ar fi cercetarea, educaţia, activitatea editorială, comerţul) şi chiar a politicii. Preocuparea socială privind administrarea resurselor informaţionale s-a extins în domeniul tradiţional al bibliotecilor şi al arhivelor şi a cuprins şi informaţia organizatorică, instituţională şi guvernamentală, transformându-le în ceea ce a căpătat numele de *managementul resurselor informaţionale*.

În Internet, se află un număr imens de informaţii de natură diferită, precum ar fi filme, videoclipuri, cărţi (audiobooks), muzică şi multe altele. De exemplu, o adresă web (adresă Internet) foarte cunoscută este www.youtube.com, aici putându-se găsi practic orice tip de videoclipuri. Această adresă este în acelaşi timp şi un site web de exprimare liberă.

Odată cu dezvoltarea industriei Internetului, au apărut şi activităţi conexe care oferă o alternativă sau chiar posibilitatea de a avea acces la informaţie: e-learning, audio-learning cu ajutorul audiobooks, ştiri on-line, scurte prezentări ale unor produse sau servicii, publicitate, jocuri etc. Mai mult decât atât, ca aplicaţie a Internetului a apărut întreaga

branşă numită e-commerce - comerţul electronic, prin care ofertanţii de mărfuri şi servicii dispun de o piaţă de desfacere enormă. Acesta a oferit acces la o piaţă globală multor întreprinderi mici şi mijlocii, care, fără aportul său, nu ar fi avut niciodată posibilitatea de a se adresa unor clienţi la scară planetară. Astfel, Internetul a devenit şi un important mediu de afaceri.

Avantajele şi riscurile conectări/interconectării

Dintre metodele de cuplare fizică a unui calculator sau aparat inteligent (smart) la Internet, amintim: un modem şi o linie de telefon şi legătură telefonică fixă; formarea unui anumit număr de telefon -linie de telefon dedicată / închiriată unui singur utilizator sau unei singure firme-; legătură prin radio, utilizând tehnicile WLAN sau Wi-Fi, legătură prin radio, de la un telefon mobil (smartphone) sau de la un calculator portabil (de ex. notebook sau netbook) la antena celulară terestră, utilizând tehnicile GSM sau UMTS.

În ziua de astăzi, Internetul este susţinut şi întreţinut de o mulţime de firme comerciale. El se bazează pe specificaţii tehnice foarte detaliate, ca de exemplu pe aşa-numitele "protocoale de comunicaţie"[71], care descriu toate regulile şi protocoalele[72] de transmitere a datelor în această reţea. Protocoalele fundamentale ale Internetului, care asigură inter-operabilitatea între orice două calculatoare sau aparate inteligente care le implementează, sunt *Internet Protocol* (IP), *Transmission Control Protocol* (TCP) *şi User Datagram Protocol* (UDP). Aceste trei reprezintă, însă, doar o parte din nivelul de bază al sistemului de protocoale Internet, care mai include şi protocoale de control şi aplicative, cum ar fi: DNS, PPP, SLIP, ICMP, POP3, IMAP, SMTP, HTTP, HTTPS, SSH, Telnet, FTP, LDAP, SSL, WAP şi SIP.

Reţeaua regională a ISP-ului (*Internet Service Provider, furnizori de servicii Internet)* este formată prin interconectarea routerelor[73] din diverse oraşe pe care le deserveşte compania. Dacă

---

[71] Un *protocol de comunicaţie* este un set de reguli si formate (semantice si sintactice) prin care se reglementează schimbul de informaţii între doua entităţi aflate în acelaşi sistem sau în sisteme diferite.

[72] Toate regulile, formatele si procedurile care au fost stabilite intre emiţător şi receptor, luate împreună, poartă denumirea de protocol. Într-un fel, protocolul formalizează interacţiunea prin standardizarea folosirii unui canal de comunicaţie. Protocolul, după aceea, poate conţine înţelegeri asupra metodelor folosite pentru: iniţierea şi terminarea schimburilor de date, sincronizarea dintre emiţător şi receptor, detectarea şi corectarea erorilor de transmisie, formatarea şi codificarea datelor.

[73] ***Ruter/router*** - un dispozitiv hardware sau software care conectează două sau mai multe reţele de calculatoare bazate pe "comutarea de pachete" (packet switching). Treaba oricărui router a fost dintotdeauna

pachetul este destinat unui calculator-gazdă deservit direct de către reţeaua ISP, pachetul va fi livrat direct lui. Altfel el este predat mai departe operatorului (firmei) care furnizează companiei ISP servicii de comunicare prin backbone-ul reţelei. În engleză *backbone* înseamnă, în general, şira spinării, iar în informatică înseamnă structura de bază pentru interconectarea reţelelor. În partea superioară a acestei ierarhii, se găsesc operatorii principali de la nivelul backbone-ului reţelei, companii cum ar fi AT&T sau SPRINT. Aceştia răspund de backbone-uri mari cu mii de rutere conectate prin fibră optică, cu bandă largă de transfer. Dacă un pachet trimis în backbone este destinat unui ISP sau unei companii deservite de aceeaşi coloană, el este transmis celui mai apropiat router. Pentru a permite pachetelor să treacă dintr-un backbone în altul, acestea sunt conectate în NAP-uri (Network Access Point).

Unul dintre paradoxurile Internet-ului este acela că ISP-urile, care se află în competiţie între ele pentru câştigarea de clienţi, cooperează în realizarea de conectări private şi întreţinerea Internetului[74].

Anumite state de pe glob interzic, cenzurează sau restricţionează populaţiei lor accesul la Internet în diverse domenii: politică, religie, pornografie, de exemplu Coreea de Nord, China. Dar interzicerea nu este o opţiune de durată.

Accesul simplu şi ieftin la Internet are şi o consecinţă negativă: nimeni nu poate garanta corectitudinea utilizatorilor. Astfel, există deja o gamă largă de programe dăunătoare, create de rău-voitori, care încep cu spionarea (invizibilă) a activităţii unui utilizator şi se termină cu furtul din contul bancar al persoanelor care nu se pricep cum să se apere. La acestea se mai adaugă şi pericolul manipulării minorilor de către persoane care se ocupă de traficul de carne vie sau de persoane care profită de naivitatea celor mici. Campaniile de informare din România sunt cu efect limitat, pentru că TIC nu se predă, măcar în gimnaziu, obligatoriu. De multe ori, părinţii sunt mai neinformaţi decât copiii.

În domeniul securităţii individuale, un rol important revine comunităţilor, grupurilor. Instrumentele de colaborare facilitează munca în echipă între indivizi ce nu se află în aceeaşi

---

căutarea celei mai scurte căi între 2 puncte, în timp ce un ***swich*** asigurară nu doar o anume calitate a conexiunii, în funcţie de tipul de protocol, ci implementează protocoale avansate, care le permit monitorizarea calităţii convorbirilor de telefonie IP; au metode de detecţie a încercărilor de a intercepta convorbirile între telefoane IP; sunt capabile să funcţioneze ca punct central în reţele wireless; au posibilitatea să identifice aparatele conectate pentru a le oferi acces numai la resursele de reţea la care au drept de acces

[74] acces prin reţeaua de telefon fixă; acces printr-o cartelă de tip NIC şi un router; acces printr-un controler de comunicaţii dedicat; acces prin reţele de telefonie mobilă celulară; acces prin reţeaua de cablu de TV;

locaţie geografică la un moment dat. Acestea permit participanţilor să împărtăşească idei, concepte şi opinii, dar şi sentimente, atitudini şi stări de spirit. Instrumentele de colaborare sunt esenţiale pentru mediul eLearning pentru că reprezintă mediul de comunicare şi colaborare între toţi actorii implicaţi în procesul educaţional – prin intermediul instrumentelor online care permit comunicarea sincronă şi asincronă chat, forum, email, liste de discuţii etc.) între profesori, studenţi, administratori, secretariate, experţi externi, evaluatori etc[75]

Mihai Drăgănescu în lucrarea *Societatea informaţională şi a cunoaşterii. Vectorii societăţii cunoaşterii*[76] consideră că „Având în vedere rolul pe care Internetul îl are în prezent în societate, vulnerabilitatea Internetului devine direct o vulnerabilitate nouă şi importantă a societăţii umane. Trebuie luate măsuri tehnice de protecţie şi la o anumită supraveghere a Internetului, atât la nivel de stat, cât şi internaţional. De asemenea, organizaţia internaţională de poliţie INTERPOL trece la o serie de acţiuni împotriva crimei cibernetice (cybercrime), considerând că virusurile informatice constituie o ameninţare reală. Reuniunea G8 a ţărilor industrializate de la Tokyo a luat în discuţie un plan de acţiune împotriva crimelor din domeniul tehnologiei înalte. Probleme de securitate pentru toţi participanţii la Internet se rezolvă în mod normal prin semnătura digitală şi certificate digitale de autenticitate."
Recomandăm şi articolul *http://www.interconnect.ro/resurse/ghidul-utilizatorului*[xvi].

Comunicarea tinerilor vs/& formalismul adulţilor

Mai ţineţi minte perioada copilăriei, când eraţi admonestaţi că răspundeţi neîntrebat, că „nu aţi ridicat două degete" ca melcul? Frustrare! Eraţi concentraţi pe conţinut, pe ce aveaţi de spus şi nu pe setul de reguli impus. Apoi, dezamăgirea era şi mai mare când un alt copil, care nu avea un răspuns mai bun, era lăudat, pentru că a respectat regulile. Generaţia mea a fost educată să-şi aştepte rândul.
Conţinuturile comunicării sunt ambalate în forme, unele rigide, care ţin mai multe de etichetă şi, de multe ori, sunt o pacoste pentru cei care au ceva urgent de comunicat.

---

75 4 Segrave, S., Holt, D., "Contempory Learning Environments: Designing e-learning for education in the professions", în Distance Education, Vol. 24(1), pp. 7-24, 2003

76 http:// www.scribd.com/doc /10323205/ Mihai-Draganescu-Societatea-Informationala-si-a-Cunoasterii-Vectorii-Societatii-Cunoasterii

Atitudinea tinerilor seamănă cu reacţia faimosului realizator Mircea Badea, care avea cămaşă şi costum, pentru „a da bine pe sticlă", deloc asortate cu pantalonii scurţi, lejeri(care nu se vedeau, dar care îl făceau să se simtă în largul lui). Discuţiile celor tineri, pe mess, sunt „lejere" din punct de vedere gramatical, dar nu lipsite de consistenţă, în mare parte. Nu mai contează nici că unele cuvinte sunt stâlcite, nici că se discută în româno-americana dâmboviţeană, stare care ar duce în pragul infarctului orice cadru didactic, dacă evenimentul s-ar petrece într-o sală de clasă. Ce contează? Reacţia aşteptată în timp minim. Formulele de iniţiere a dialogului sunt scurte, mesajele sunt păgubite de multe vocale, emoţiile sunt redate prin imagini sau prin animaţii, iar mania semnului exclamării -trântit în şiruri lungi- este înlocuită cu „ :)))) ", semn de mare amuzament, deşi exist ă varianta economică „ =)) ".

Ca şi acum o jumătate de secol, există supliciul formei, mai ales în mediul academic, economic sau religios. Documentele trebuie să fie formulate precis, să includă un antet cât mai sugestiv, formule de salut/încheiere adecvate, conţinut construit în jurul unor formulări şi termeni adaptaţi destinatarului şi organizaţiei, totul bine cântărit, fără risipă de cuvinte, datat, semnat şi parafat.



Microsoft a venit în sprijinul acestui tip de formalism şi a creat Autotext. Cine doreşte mai mult, foloseşte setul de şabloane dezvoltat de Microsoft sau de organizaţie.

Fluxul documentelor suportă şi alte canoane, care încetinesc comunicarea şi te aduc la disperare când observi că, pentru o singură aprobare, ai pierdut mult timp şi se prăpădeşte multă hârtie. Chiar şi când acestea iau aspect de formular electronic, completarea este anevoioasă, iar unele persoane au nevoie de dicţionar să înţeleagă cum trebuie completat un anumit câmp.

Tinerii au interesele lor de cunoaştere şi de socializare. Când acestea o cer, pot fi chiar protocolari, însă, în majoritatea cazurilor, ei se află în criză timp, trebuie să se orienteze rapid în noianul de tutoriale şi referate, să absoarbă cât mai multă informaţie transformabilă în cunoaştere/competenţe, iar formalismul ar consuma timp util. În general, desktopul unui programator este plin de ferestre cu tutoriale, în timp ce acesta lucrează la un proiect

individual sau comun, trage cu ochiul la ce se discută pe mess şi ascultă muzică. Ca să accesezi o astfel de persoană, ori eşti inclus în grupul lui de discuţii, ori trimiţi mesaje (pe care le ignoră) sau faci o cerere scrisă pe care o lipeşti pe frigider.
Ţin minte discuţia dintre doi foşti elevi, dornici să muncească vara, la o firmă. Erau sideraţi că trebuie să scrie un CV în format european, când ei nu terminaseră, încă liceul, iar experienţa lor de muncă era nulă: „Eu am cerut de muncă, nu un formular în care să scriu că m-am născut, am învăţat şi am ascultat muzică…”. Pentru asta, nu au mai împărţit pliante!

Modificarea sensului de „distanţă” în spaţiul virtual

Chat-ul, alături de mesageria instantanee (instant messaging) reprezintă instrumente de colaborare ce presupun comunicarea sincronă. Sistemele de mesagerie instantanee (chat însemnând „sporovăială, taifas, discuţie”) sunt sisteme care asigură schimbul instantaneu de mesaje de tip text cu una sau chiar mai multe persoane sau calculatoare deodată, interconectate de obicei prin intermediul Internetului. Contrar curierului electronic e-mail, acest mijloc de comunicare afişează mesajele aproape instantaneu, permiţând astfel un dialog interactiv (în scris). Acestea sunt caracterizate prin schimburi instantanee de mesaje scrise sau imagini. Conversaţia în sistem chat implică participanţi ce utilizează software client specializat (clienţi chat) pentru a schimba mesaje text, icon-uri şi/sau fişiere audio-video. Textul scris de fiecare participant este identificat prin numele (sau pseudonimul) acestuia amplasat, de regulă, la începutul frazei, cu caractere distincte. La ora actuală chatul este realizat ori direct pe browser, ori cu ajutorul unui program sau protocol special cum ar fi de exemplu AOL Instant Messenger (AIM), Google Talk, ICQ (OSCAR), Internet Relay Chat (IRC), Jabber (XMPP), Windows Live Messenger, Yahoo Messenger.

Marile firme au observat la timp că tipul acesta de comunicare, bazat de text, nu este suficient, aşa că au semnat contracte de preluare sau colaborare, cu firme care asigură videocalling. Astfel, în iulie 2011, Reuters ne informa că *Facebook* va integra serviciul de *videoconferinta* oferit de *Skype*[77] în pachetul de servicii pe care îl oferă reţeaua de socializare. Aceasta mutare are ca scop mărirea rolului pe care Facebook îl joaca în

---

[77] Skype este un cuvânt artificial care desemnează un software gratuit, care permite utilizatorilor să efectueze convorbiri telefonice cu video prin Internet, utilizând tehnici de tip Voice over IP (VoIP). Apelurile spre alţi utilizatori Skype sunt gratuite, indiferent de oraşele şi ţările de unde se vorbeşte. Calitatea acustica&video a convorbirii este, de obicei, foarte bună. Funcţionalităţi adiţionale gratuite: telefonie video, mesagerie instantă de tip chat, transfer de fişiere, conferinţe telefonice şi conferinţe video. http://www.skype.com/intl/en-us/features/allfeatures/video-call/

comunicare dintre oameni. În august 2011, WebNews îşi informa cititorii despre o înţelegere anunţată de Mark Zuckerberg (fondatorul Facebook): „Aceasta este un nou pas în colaborarea dintre Facebook si *Microsoft*, compania Skype fiind achiziţionată de Microsoft, pentru 8,5 miliarde de dolari.”. Zuckerberg susţinea că Facebook are aproximativ 750 de milioane de utilizatori şi că introducerea noului serviciu ar însemna o creştere semnificativa a numărului utilizatorilor de Skype, care înregistrează aproximativ 145 de milioane de utilizatori.

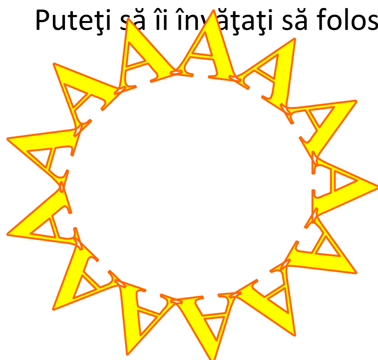
Utilizarea TIC în şcoală

Valorificarea potenţialului TIC la nivel preşcolar şi primar

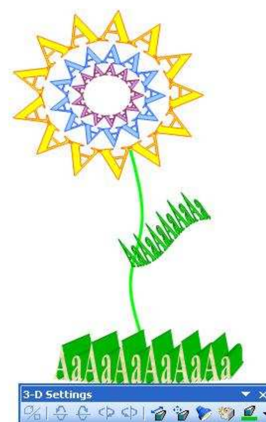
Sunt întrebată adesea ce pot face cei mici, ştiindu-se că încă nu au deprins citit-scrisul. În primul rând, pe cei mici nu trebuie să îi stresăm cu denumirile standard, ci mai degrabă să asociem iconiţele cu o imagine cunoscută şi cu ce ştie să facă(exemplu: *Dăm click pe A jucăuş, adică Insert Word Art şi selectăm …).*

			
A jucăuş	A năzdrăvan	Căţelul pentru imagini	Cubul 3 D
Insert Word Art	Word Art Shape	Text Wrapping	3 D Style

Puteţi să îi învăţaţi să folosească literele ca elemente decorative.







Alegerea fonturilor[xvii] amuzante este un prilej pentru învăţarea alfabetului, în unele cazuri fontul fiind o veritabilă colecţie pentru realizat felicitări[78]. Pentru *Drop Cap*, se poate folosi şi o literă decorativă specifică Evului Mediu, fonturile fiind disponibile la

78 http://www.themeworld.com/fonts/top50-daily.html

http://www.ealoha.com/downloads/fpk7deco.zip[xviii]. Tot pentru învăţământ primar şi preşcolar, la http://www.isamultimedia.ro/freeware.html găsiţi desene pentru cei mici, care facilitează învăţarea alfabetului. La adresele http://www.isamultimedia.ro/primavara.pdf , http://www.isamultimedia.ro/animale.pdf puteţi găsi fişe, pe care le puteţi utiliza la orice disciplină sau activitate.

Şi Excel vă oferă oportunităţi pentru deprinderea numeraţiei, cu pas de 1, 2, 3, k, crescător sau descrescător. După ce vor învăţa să folosească formulele pentru aflarea sumei, mediei, maximul, minimul, contorizare, este util să îi învăţaţi să îşi facă teste folosind IF. La început este bine să le prezentaţi un test deja conceput, apoi să compare rezultatul scris de ei, cu cel aşteptat. Însumarea automată a punctelor sau validarea fiecărui răspuns este nu doar un exerciţiu de autoevaluare, dar şi unul de învăţare a funcţiilor din Excel, fără stres. Mai rău este pentru dumneavoastră: când veţi încerca să le mai daţi astfel de teste, în loc să se concentreze pe cerinţă, vor căuta coloana cu formule, pe foaia de calcul[xix].

Cel mai uşor vor învăţa să folosească Microsoft Office Picture Manager, care le permite să redenumească, să redimensioneze sau să modifice culoarea şi contrastul unei imagini, apoi să aplice aceste modificări pentru un set de imagini. După ce folosesc cu uşurinţă MOPM, pot utiliza fără dificultăţi Picasa. Oricum, elevii de gimnaziu utilizează frecvent Picasa în realizarea afişelor, a colajelor sau a filmelor/animaţiilor. Felicitările cu rame hazlii sau adaptate pentru evenimentele standard sunt primite adesea pe adresa şcolii… Google mai oferă şi posibilitatea folosirii on-line a resurselor Google Docs: Documente[79], Foi de calcul[80], Prezentări[81], Desenare[82], Formulare HTML[83]. Google Docs adaugă noi opţiuni şi are avantajul că pachetul este free (gratuit). Dacă luăm în calcul şi posibilităţile de realizare a unui site, a unui album, a unui puzzle, de feed-back rapid prin formulare adresate grupurilor din care facem parte, observăm că Google devine un important furnizor de servicii de instruire şi autointruire. Dacă sunt elevi care doresc să realizeze un site rapid, având la dispoziţie tutoriale video corespunzătoare, pot folosi Wix.com sau Webly. În cazul în care sunt probleme cu limba engleză, de mare ajutor le va fi Nice Translator (http://nicetranslator.com/#).

---

79 http://www.google.com/google-d-s/intl/ro/documents/

80 http://www.google.com/google-d-s/intl/ro/spreadsheets/

81 http://www.google.com/google-d-s/intl/ro/presentations/

82 http://www.google.com/google-d-s/intl/ro/drawings/

83 http://www.google.com/google-d-s/intl/ro/forms/

Începând cu clasa a III-a, elevii doresc să descopere secretul scrierii şi a trecerii din cod binar, în hexazecimal, octal, apoi în binar. Dacă folosesc doar Character Map din System Tools, nu se vor lamuri pe deplin, aşa că se recomandă utilizarea combinaţia ALT şi *codul ASCII*[84]*,* pentru tastatura numerică. În acest fel, vor înţelege şi asocierea codurilor cu notaţiile fiecărei taste.

Pentru preşcolari şi şcolarii mici, se recomandă folosirea de cuburi şi suprafeţe împărţite în puteri ale lui 10, 16, 8 sau 2^{xx}. La gimnaziu, deja ştiu algoritmul de trecere din bază 10 în bază doi sau 8.

Valorificarea potenţialului TIC în gimnaziu (tipuri de lecţii, arii curriculare)

Pentru gimnaziu, din câte am observat, cele mai interesante ore sunt cele în care realizează prezentări Power Point „vocale" cu Record Narattion sau folosesc Movie Maker pentru filme sau animaţii în care muzica este atent selectată şi mixată (Mixcraft 3 ocupă loc de cinste). Pentru linia sonoră a serbării pentru învăţământul primar, colegii lor din clasa a VI-a au mixat nu mai puţin de 40 de sounduri în diferite formate, www.zamzar.com fiind „înroşit" pentru schimbări de format sau pentru download cu schimbare de format. Îi atrag spoturile publicitare realizate în Movie Maker (ar folosi şi alte softuri, dar nu avem licenţă) şi revistele realizate în Publisher, dar sunt reticenţi la posibilităţile de realizare a unui site în Publisher, pentru că îl consideră „devorator de spaţiu".

La clasa a VIII-a, elevii pot folosi resursele *Hot Potatoes*[85] pentru a crea un evaluator in format html, având ca sursă fişierele în formate specifice fiecărei aplicaţii (la curs se vor face aplicaţii). Vor putea crea teste lacunare, cuvinte încrucişate, tester cu întrebări cu simplă sau multiplă alegere, joc de aşezare ordonată a cuvintelor unui enunţ, etc. Bucuria de a testa alte persoane îi obligă să se documenteze înainte de formularea cerinţelor, iar proiectarea acestui tip de evaluator are avantajul exersării utilizării limbajului HTML (când asamblează sarcinile, apare şi codul sursă, pe care puteţi să îl discutaţi cu ei, dacă sunteţi de specialitate).

Se recomandă proiectele complexe, pe arii curriculare sau interdisciplinare, care să valorifice posibilitatea de a asocia imaginea, sunetul, culoarea, informaţia vorbită sau scrisă, spaţialitatea imaginii şi a sunetului. Profesorii pot fixa scopul, obiectivele şi cerinţele

---

84 http://asciitable.com/

85 http://hotpot.uvic.ca/

proiectului finit, la care se adaugă o bibliografie minimală, iar elevii, să realizeze un desfăşurător de activităţi, care să poată fi verificat de coordonatorul adult. Cel mai greu este să găsească locul de întâlnire pentru a lucra la proiect, împreună cu alţi colegi (până în clasa a VII-a, pierd mai mult timp discutând, pe 'net, paralel cu proiectul, decât rezolvând sarcinile individuale sau de grup). În clasa a VIII-a, sunt atraşi de imaginea lor individuală şi de grup, iar revista şcolară şi albumele festive devin o modalitate de exprimare a eului, acceptată de grup. În general, sunt interesaţi de personalităţi, din diferite domenii şi de invenţii şi inventică. Momentul poate fi speculat, prin alt tip de festivităţi, în care spaţiul virtual şi cel clasic să fie valorificate, devenind creuzete de formare de opinie.

TIC între necesitate şi nevoia de certificare, în liceu (nevoia de afirmare individuală şi de grup, de pregătire profesională şi de divertisment)

La Concursul Interjudeţean „Grigore Moisil" Lugoj sau la Concursul Naţional de Soft de la Gălăciuc, produsele realizate de elevi atrag, nu doar prin calitatea pregătirii informatice, ci şi prin profesionalismul realizării unor softuri utile pentru toate disciplinele sau ariile curriculare. Elevii au posibilitatea să concureze marile firme de soft, care urmăresc cu atenţie evoluţia elevilor şi contribuie, la rândul lor, la stimularea creativităţii a mii de elevi, în suita de concursuri de profil. Aceste veritabile tabere de specialitate, îmbină munca, învăţarea, creaţia şi jocul, cu varianta sa - divertismentul, ceea ce explică randamentul crescut al echipelor competitoare. Din nefericire, în şcolile noastre, produsele acestea nu ajung. De lăudat este şi efortul trusturilor de media de a pregăti elevii pentru a prelua informaţia şi a o prelucra şi livra în funcţie de specificul grupului ţintă. Liceenii sunt avertizaţi asupra pericolului de a fi intoxicaţi informaţional şi sunt pregătiţi să primească mesajul televizat sau radiofonic aşa cum se întâmplă cu orice produs din magazin.

Sunt benefice şi iniţiativele liceelor, de a accesa baza tehnico-informaţională a şcolilor europene. Consider că, la nivelul actual de finanţare, şcoala românească este mult mai receptivă la modificările structurale decât cea americană. Elocvent mi se pare exemplul dat de Alvin Toffler[86], referitor la instituţiile americane şi gradul lor de adaptare: „O sută de mile pe oră – cu această viteză goneşte, pe autostrada noastră imaginară, instituţia cu cea mai mare rată a schimbării, compania.", 90 de mile pe oră – societatea civilă, 60 – familia americană, 25 – „zbătându-se pe banda întâi, birocraţiile guvernamentale", 10 - „o maşină care se târăşte, cu pană la cauciuc şi aburi ieşind din radiator", adică sistemul şcolar

86 Alvin Toffler, Heidi Toffler, „Avuţia în mişcare", Editura Antet, 2006, p. 38

american. Prăpastia dintre ce se pregăteşte şi ce se cere pe piaţa muncii este, peste tot, o problemă generatoare de tensiuni.

Mulţi dintre câştigătorii concursurilor interne şi internaţionale de IT şi TIC, se orientează să îşi continue pregătirea în „Vest”, pentru că universităţile lor sunt „împinse” către economia de tip nou, de către marile firme, care recrutează personal chiar din primii an de studenţie şi care le oferă oportunităţi de formare. O altă tendinţă a tinerilor noştri este de a munci în „Vest” şi a investi în ţară. Ei sunt consideraţi de liceele din Timişoara şi Cluj, adevăraţi colaboratori în formarea tinerilor liceeni, în domeniul TIC sau IT.

Practic, cadrul didactic din liceu trebuie să armonizeze două tipuri de cerinţe – cele ale curriculei oficiale, care stau la baza examinărilor finale, şi cele informale, despre care cadrele didactice ştiu că sunt o reflectare a pieţei muncii. Tocmai elita noastră profesorală de specialitate(profesorii care, de ani buni, sunt în Comisia Naţională de Informatică) a dat tonul în conlucrarea cu tinerii masteranzi şi doctoranzi din toate colţurile lumii, pentru a asigura conectarea şcolii româneşti la nou şi pentru promovarea tinerilor noştri.

Alvin Toffler constata cu amărăciune că, „potrivit Comitetului Naţional pentru Ştiinţă, studenţii străini obţin 50% dintre doctoratele în matematică, informatică şi inginerie acordate în Statele Unite”, iar oficialii NASA se plângeau că „oamenii de ştiinţă cu vârstă de peste 60 de ani sunt de trei ori mai mulţi decât cei sub 30 de ani”. Oare cu ce seamănă?

Posibilităţi de valorificare a experienţei e-comunităţilor

Pe măsură ce se dezvoltă cel mai recent sistem al avuţiei, cel bazat pe cunoaştere, ne îndreptăm spre un viitor în care mai mulţi oameni muncesc, dar mai puţini au locuri de muncă. Trebuie să remarcăm că locul nostru de muncă a suferit o extindere, de care nu suntem conştienţi. Dacă clientul este în supermagazin, atunci îşi verifică singur marfa, poate plăti prin dispozitive speciale de scanarea cardului, caută singur serviciul sau produsul necesar, adică exact ce altă data făceau angajaţii firmei. Banca ne-a transformat din clienţi în angajaţi: ne plătim singuri facturile, facem transferuri în alte conturi folosind dispozitive automate şi/sau Internetul. Pentru a cumpăra o maşină, liceanul de 18 ani va întreba prietenii şi va consulta grupurile de automobilişti care se constituie în comunităţi existente în spaţiul virtual. Vrei, nu vrei, te afiliezi sau măcar consulţi aceste e-comunităţi. Profesorii au resurse suficiente de informare, multe care orientează către viziunea Intel Teach de predare. La curs, vom vedea cum putem valorifica această experienţă, fără să murim de

inimă când vedem zecile de şabloane de predare, evaluare şi de pregătire a lecţiilor sau pentru unităţile de învăţare.

Bariere de comunicare între generaţii, în era digitală

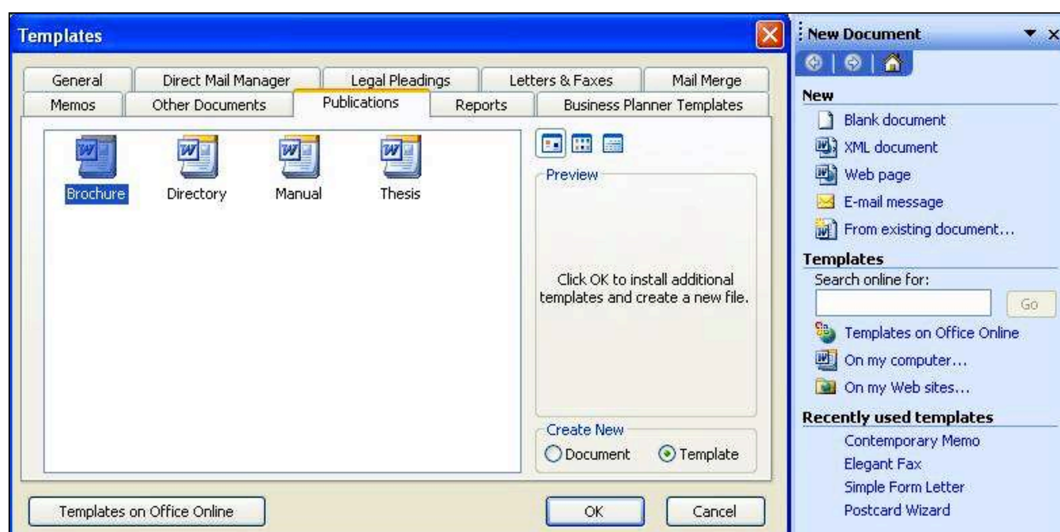
Şabloane

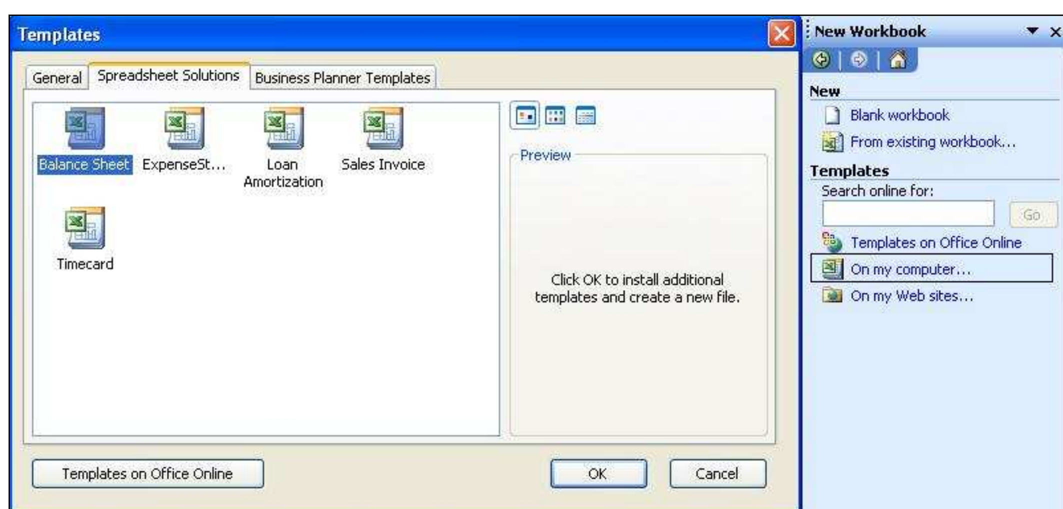
Şabloanele uzuale pentru documente, prezentări, baze de date etc

În programarea calculatoarelor, şabloanele sunt o caracteristică a limbajului de programare C++, ce permit scrierea de cod fără a lua în considerare tipul de dată ce va fi utilizat până la urmă. Biblioteca Standard de Şabloane (STL) a limbajului C++ aduce multe funcţii utile într-un cadru de şabloane conectate.

În vorbirea curentă, şablonul este considerat un model în mărime naturală al unei piese, dispozitiv, etc sau un instrument cu care se controlează sau se măsoară dimensiunile sau unghiurile unei piese în curs de fabricaţie. Mai este asociat cu o formulă stereotipă; repetare mecanică, lipsită de interes şi de originalitate a unui model oarecare, un clişeu verbal.

Şabloanele puse la dispoziţie de produsele Office Microsoft sunt modele, chiar clişee, utile pentru faptul că reduc din timpul de concepere şi rapide, pentru că au şi un „vrăjitor" asistent, care ne îndrumă pas cu pas pentru finalizarea documentului. La curs, vom folosi câteva şabloane din Word, Excel, Access, Power Point şi Publisher (2003, 2007, eventual 2010).





Formalismul şi cenzura în comunicarea dintre generaţii

Să nu confundăm utilizarea şabloanelor cu formalismul, atitudine caracterizată prin respectarea strictă a formei în dauna fondului problemelor sau atitudine conformistă, exagerat de protocolară. În timp ce şablonizarea ne permite să îi apropiem pe cei mici de cerinţele birocratice, formalismul îi îndepărtează. Nu ai nevoie de faimosul tren american, lung de 6 km, ca să transporţi un laptop!

Când discutăm cu cei mici, avem aceeaşi tendinţă ca şi germanii, de a dialoga folosind structuri formale, care ţin de statutul social. Când accentul cade pe „doamna profesoară" - „domnule profesor" sau alt titlu ţinând de profesie, apare şi cenzura în abordarea subiectului, pe când „doamna dirigintă" sau „doamnaaaa" simplu, sunt formule folosite pentru accesarea unei persoane căreia vrei să te confesezi sau căreia ai ceva urgent de comunicat. E bine că nu picăm în păcatul germanilor de a adăuga şi titlurile academice, să avem pretenţia să ni se spună „doamna doctor doctor", în funcţie de câte doctorate avem.

Pe 'net, se presupune că viteza de conversaţie primează, iar forma trebuie să fie cât mai scurtă (aşa că se vor folosi abrevieri/prescurtări[87], faimoasele emoticon şi combinaţii de română şi engleză – elevii, când au ceva de transmis mai … jenant, preferă termenul în engleză, ca şi cum ar împacheta conţinutul de două ori, să nu miroasă; noi facem decodarea în română, apoi ne minunăm de ce au făcut, analizând conţinutul). Dacă doriţi să vi se adreseze, pe e-mail, cu o anumită formulă de început şi una de încheiere, nu ezitaţi să le puneţi la dispoziţie şablonul: va fi confortabil pentru amândoi.

Un alt motiv de nemulţumire, pentru tineri, este dorinţa de a semna, când trimit un mesaj cu tema ataşată („Deja m-am semnat în fişier! Şi, apoi, avea adresa mea de e-mail de atâta vreme…). Dacă la aceste cerinţe se mai adaugă şi respectarea strictă a timpului de trimitere a temei, atunci siguri vor fi multe bombăneli, mai ales că tinerii, ca şi noi, finalizează lucrările pe ultima sută de metri. De altfel, nu punctualitatea este un atu pentru spaţiul românesc şi nu suntem singurii europeni care au astfel de probleme (Peter Collett[88]). Autorul, remarca şi diferenţa de semnificaţii de mimică şi gestică. Oare câţi dintre noi ar mai folosi semnul victoriei, dacă ar şti că britanicii îl folosesc pentru a jigni. Apropo de mass-media: pe 'net, acum câţiva ani, circula o ştire sportivă cu un grup de tineri microbişti greci. Crainicul britanic explica publicului că semnul făcut de aceştia, cu mâna, însemna că adversarii vor primi 5 goluri. După un timp, televiziunea a aflat că, la greci, semnul cu degetele răsfirate era o expresia unei înjurături grosolane, nu a scorului dorit. Gesturile fiecărei zone sunt, la rândul lor, nişte şabloane, iar gestica specifică întâlnirii ţine şi de formalism, dar şi de şablon, aşa că, este bine că elevii să înveţe de la noi să utilizeze aceste unităţi formal-sociale, iar noi să învăţăm specificul formalsimului virtual.

Şi, ca să nu mai pierdeţi timpul, nu interziceţi înjurăturile. Musolini, exasperat de trivialitatea exprimării conaţionalilor, în timpul războiului, a împânzit gările cu afişe care interziceau şi aveau un aer moralizator. Tot ce a obţinut a fost un potop de înjurături vis-a-vis de cele afişate. Să nu uităm că *nu* tinerii au inventat acest tip de limbaj!

Apropo de şabloane, de formalism şi de nevoia de a fi în rând cu ceilalţi: „Cuvântul competiţie vine din latină şi înseamnă a căuta împreună. Firmele, ca să aibă succes, au ucis spiritul liberei iniţiative. Toate au reuşit să creeze monopoluri. *Succesul vine din a fi diferit*. Şi apoi, din a fi pregătit să te schimbi din nou.[89]"

---

87 >: D <, pentru mulţumire, deşi este emoticon pentru îmbrăţişare; Npc(Nu aveţi pentru ce!)

88 Peter Collett, „Cartea gesturilor europene", Psihologie practică, Editura 3, 2006

89 Jonas Ridderstrale, Kjell Nordstrom, „Funky Business", Editura Publica, 2007, p.291

Emoticon

Trecerea de la rigoarea scris-cititului specific Galaxiei Gutenberg la oralitatea stilului specific actualei perioade

Cu ce vă ajută pe dumneavoastră pregătirea, atestarea şi certificarea în îmbunătăţirea comunicării cu elevii? Cred că trebuie să ne amintim care este diferenţa între scrisul de mână şi cel de tipar. Inventarea tiparului este considerată un salt uriaş pentru omenire: a permis utilizarea aceloraşi module-litere pentru copierea unor enunţuri diferite(posibilitatea de reorganizare, flexibilitate) şi a unui număr mai mare de exemplare din acelaşi model (mai multe exemplare înseamnă mai ieftin, mai accesibil). Practic, tiparul este primul pas în democratizarea informaţiei. Al doilea pas important a fost introducerea semnelor, a simbolurilor, în locul faimoaselor avertizări lipite pe garduri. Ar fi ca întoarcerea la scrierea egipteană, doar că avertizarea standard este lipsită de subtilitate şi este pur informativă. Al treilea eveniment major a fost Internetul. Acesta a scăpat informaţia de sub controlul autorităţilor (deşi, acum se observă că legislaţia în domeniu devine chiar sufocantă) şi, printr-un gest prometeic, a dat-o tuturor. Beneficiile au venit la pachet cu altă cutie a Pandorei. Ce diferenţă există între noi, cei care ne-am trăit tinereţea în era televizorului alb-negru, şi cei născuţi în noul secol? Multitasking şi superviteză! Pentru elevii mei, timpul se derulează altfel, iar eu par ca mă mişc cu încetinitorul. Elevii de liceu îşi fac temele ascultând muzică, căutând informaţii pe 'net, răspunzând prescurtat la mesajele colegilor şi finalizând un afiş, o prezentare sau un site. În multe cazuri, randamentul fiecărei activităţi este mic. Dacă noi am aloca timpul necesar pentru fiecare activitate, corespunzător vitezei noastre de lucru, am constata că nu putem cuprinde toate activităţile amintite. Diferenţe de viteză se observă şi între elevii de liceu şi cei din învăţământul primar, care par hrăniţi cu energie atomică. Un fost olimpic a plecat siderat din mijlocul unor elevi de clasa I, după ce aceştia i-au pus zeci de întrebări şi se foiau nemulţumiţi că „ nenea abia se mişcă”. Doreau răspunsuri condensate, rapide. De aceea, elevii din ciclul primar reţin majoritatea reclamelor, însă se plictisesc dacă filmul realizat de o fundaţie sau asociaţie este mai mare de 10 minute: „E mult! Am înţeles ideea. Altceva!”.

Practic, certificarea nu este obligatorie, dar ne putem face o idee despre cerinţele societăţii pentru elevul nostru, care va fi noul angajat. În situaţia lui, noi facem faţă? Viteza noastră de lucru mai este adaptată cerinţelor actuale? Dacă elevul foloseşte instrumentarul comunicaţional în scop distructiv, ce alternativă de utilizare îi dau?

Emoticon – informaţie, emoţie, umor

Emoticon[xxi] este un cuvânt artificial, combinaţia cuvintelor "emoţie" şi "icoană" - deci un chip care exprimă diverse stări emotive[90].
Foarte des utilizate în text sunt şi emotigramele, pentru a exprima rapid stări de spirit. Este vorba despre combinaţii de caractere, care unite mental dau naştere unor simboluri grafice extrem de răspândite, ca de ex. combinaţia „ :-) ”. Această combinaţie de taste, rotită mental cu 90 ° spre dreapta, seamănă oarecum cu un chip zâmbitor.
Pictograma a fost popularizată la începuturile anilor 1970 de fraţii Murray şi Bernard Spain, care s-au unit într-o campanie pentru a vinde obiecte noi. Ei au produs nasturi, dar şi ceşti de cafea, tricouri şi multe alte obiecte pe care erau imprimate emotigrama şi fraza "Vă dorim o zi fericită!", născocită de Murray Spain.
Emotigramele au devenit un simbol al culturii Internetului, constând în imagini de tip GIF animate sau create cu ajutorul caracterelor obişnuite de tipar care pot fi scrise cu o tastatură sau maşină de scris. De asemenea, există caractere Unicode special făcute pentru a reprezenta unele emotigrame: ☹ *Faţă albă, tristă;* ☺ *Faţă albă, fericită;* ☻ *Faţă neagră, fericită*. Serviciile de chat şi e-mail deţin de obicei emotigrame proprii, protejate de legea drepturilor de autor.

Avatarul este diferit de emoticon. În web este vorba de o imagine digitală, animată sau statică, de dimensiuni mici (de regulă între 50x50 şi 150x150 pixeli), folosită pentru personalizarea profilului unui utilizator al unei aplicaţii web. Imaginea poate fi predefinită pe situl respectiv sau/şi încărcată de către utilizator. Una dintre cele mai comune referinţe pentru avatare este aplicaţia Yahoo! Messenger (YMSG). YMSG permite personalizarea profilului prin adăugarea unei imagini puse la dispoziţie de către site sau încărcată pe site de către utilizator. YMSG redimensionează imaginea la o mărime standard. YMSG nu acceptă avatare animate. Un alt loc unde este întâlnită noţiunea de avatar este în forumuri. Scopul este acelaşi, anume de a personaliza utilizatorul.

Atât utilizarea unui emoticon, cât şi folosirea avatarului se constituie în surse de umor. Avatarul meu a fost „citit” de elevii mei drept „d-şoara pierdută în stele”, adică ruptă de realitate. Şi m-am străduit atât de mult! Într-o zi, discutam cu foştii mei elevi despre problemele lingvistice în colaborările europene. Eu: „Când dau de astfel de proiecte, mă simt ca la Bariera Vergului.”. Alex: „ :-). Cine era Vergu ăsta”(evident, fără ***?***; omisiunile de litere sau de semne de punctuaţie; ţin de rapiditatea scrierii şi de faptul că “emoţia, tonul, intenţia” se simt din context). Diferenţa de vârstă poate fi o piedică în înţelegerea mesajului. Ce consideraţi dumneavoastră foarte amuzant, pentru ei este o mare nebuloasă. În cazul

90 http://ro.wikipedia.org/wiki/Emoticon; http://ro.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Emotigrame

jocurilor, când avatarul presupune şi asumarea unui rol, modul în care sunteţi trataţi reflectă atitudinea pe care o au, în general, faţă de dumneavoastră. Copiii pot fi cei mai buni dascăli când e vorba de jocuri în reţea. În cazul jocurilor de strategie, observam că se atacă unii pe alţii, iar eu construiam în legea mea. Cel care câştiga, se războia cu mine, ca şi cum unităţile mele ar fi fost marele premiu. Eu: "De ce nu mă atacaţi de la început?" Ei: "Pierdem distracţia! Dumneavoastră uitaţi scopul jocului. Cred că dacă jucaţi de 100 de ori, de fiecare dată faceţi altceva, deşi ştiţi bine ce aveţi de făcut. Cred că vă dezvoltaţi unităţile după culori, după formă, după cuminţenie, după orice altceva decât după eficienţă.". Nu acelaşi comportament protector îl aveau la shootere, pentru că mă descurcam mult mai bine. Şi, când pierdeau, nu mai era amuzant! Nu uitaţi să acceptaţi şi jocurile lor, dacă doriţi ca ei să accepte propunerile dumneavoastră de învăţare şi divertisment! În plus, puteţi să observaţi bariera fină dintre curiozitate, amuzament şi dependenţă…

Prescurtările şi abrevierile în spaţiul virtual

Mesageria instantanee a generat multe expresii proprii. Discuţiile având loc în timp real, textele trebuie scrise repede, ceea ce a adus la o trăsătură caracteristică a chaturilor: utilizarea masivă a prescurtărilor ingenioase, pe care un chatter (un participant la chat) le învaţă repede, de exemplu *cf* în loc de *ce faci*, *nush* în loc de *nu ştiu*, *mai vb* în loc de *mai vorbim*. Un alt exemplu este prescurtarea engleză *cu*, care citită literă cu literă în engleză se pronunţă la fel ca sintagma *see you*, „la revedere". Alte prescurtări pentru cuvintele româneşti sunt: NB = Noapte bună!, NP = nici o problemă, CP = Cu plăcere!, MS = Mersi!, CMF = ce mai faci, PLM = ... obscen. În limba engleză, cele mai utilizate acronime sunt: AFK = Away from keyboard, ASAP = As soon as possible, ASL = Age, sex, location, BTW = By the way, BRB = Be right back, CU = See you, DL = Download, FYI = For your information, GJ = Good job, GG = Good Game (la playeri), IC = I see, IMO = In my opinion, K = OK, LOL = Laughing out loud (mai vazusem si Lot of Laughs), MSG = Message, NP = No problem, OMG = Oh my God, PLS = Please, SUP = What's up, THX, TX, 10x = Thanks, TTYL = Talk to you later, TY = Thank you, U2 = You too, W8 = Wait, WTF = What the fuck, ROFL – Rolling On The Floor Laughing, ROFLOUL = Rolling on floor laughing out loud (cam exagerat), LMAO = Laughing My Ass Off, NC = no chance.[91]

Pentru Dana Negru şi în Maria Grosseck, în *Chat-ul şi blog-ul – limbaje ale noii generaţii şi influenţa lor asupra comunicării* concluzionează: „Îngrijorător este faptul că acest limbaj este însuşit de către utilizatorii de chatroom-uri şi este folosit şi în alte situaţii, în alte contexte în

91 http://www.sharpened.net/acronyms/

care este cu totul nepotrivit, chiar inadmisibil de multe ori. Tot mai mulţi profesori au surprize atunci când corectează lucrări sau teze, deoarece unii tineri folosesc aceleaşi prescurtări şi aceeaşi scriere cu „tz"(ţ) sau „sh"(ş) indiferent de tipul de text şi de receptorul acestuia. Prin urmare, influenţa acestor noi limbaje asupra limbii depinde de gradul de implicare al celor în măsură să explice utilizatorilor importanţa adaptării modului de exprimare la situaţia în care se află. Esenţial este de a diferenţia limbajele caracteristice diferitelor tipuri de comunicare, de a le înţelege şi de a le utiliza pe fiecare în contextul potrivit.

Resurse pentru profesori

Realizarea unei fişe, a unui proiect didactic, a unei prezentări

Pentru realizarea unei fişe, trebuie să avem în vedere mai multe cerinţe legate de obiective, nivel de vârstă, specificul clasei-grupei şi momentul lecţiei sau al activităţii. Putem folosi resursele *AeL*, *Hot Potatoes*, *Microsoft* sau alte produse soft free sau cu licenţă(firmele mari au, în general, pentru mediul şcolar, variante free, ştiindu-se că unităţile de învăţământ au mereu probleme de dotare cu hard şi soft nou).

La curs, vom realiza mai multe materiale pentru fiecare ciclu de învăţământ, iar pentru documentare vă propun un document de informare – *Free Tools*[92] *Get Started*[xxii] şi unul pentru discuţii critic-constructive[xxiii].

Posibilităţi oferite de e–comunităţi pentru realizarea unor produse interactive

O comunitate virtuală sau comunitate on-line este formată dintr-un grup de persoane care comunică sau interacţionează mai mult prin intermediul Internetului decât faţă în faţă. Comunităţile on-line au devenit şi o formă de comunicare suplimentară pentru persoanele care se cunosc în viaţa de zi cu zi. O comunitate mediată pe calculator utilizează programe

---

92 AutoCollage*: microsoft.com/AutoCollage, Windows Live® Movie Maker:, windowslive.com/desktop/moviemaker, Photosynth®: photosynth.net, Photo Story for Windows® XP: microsoft.com/PhotoStory, Mathematics Add-in: microsoft.com/officeaddins, WorldWide Telescope: worldwidetelescope.org, Songsmith® free trial*: microsoft.com/songsmith, Mouse Mischief™: microsoft.com/multipoint/mouse-mischief, Windows Live® SkyDrive®: SkyDrive.Live.com
Interactive Classroom: www.microsoft.com/officeaddins, Bing™ Search and Bing™ Maps: bing.com
Bing™ Translator: microsoftTranslator.com

speciale pentru a controla activităţile participanţilor. O comunitate on-line cum ar fi una responsabilă cu producerea în colaborare de software open source este adesea numită o comunitate de dezvoltare.

Nivelul de interacţiune şi participare al membrilor variază în funcţie de comunitate, de la adăugarea de comentarii la un mesaj dintr-un blog sau forum până la a concura unul împotriva altuia într-un joc video on-line de tip MMORPG. La fel ca şi grupurile sociale tradiţionale comunităţile virtuale se divid adesea în clici sau chiar se separă cu scopul de a forma o nouă comunitate.

Comunităţile virtuale pot sintetiza tehnologiile Web 2.0 şi de aceea au mai fost numite şi Comunităţi 2.0 deşi legături puternice on-line au fost create încă din zilele de început ale USENET-ului. Comunităţile virtuale depind de interacţiunile sociale şi schimburile dintre utilizatorii online. Aceasta pune accentul pe elementul de reciprocitate din contractul social nescris dintre membrii comunităţii. Web 2.0 este în esenţă caracterizat de comunităţi virtuale cum sunt Flickr, Facebook şi Del.icio.us.
Comunităţile virtuale se caracterizează printr-o serie de dimensiuni specifice:
- sentimentul de apartenenţa – comunităţile virtuale, indiferent de tema sau temele pe care le abordează, au o „graniţa” care le permite membrilor săi să se identifice mult mai uşor (ex. comunitatea oamenilor de afaceri din România, comunitatea managerilor de proiect, comunitatea specialiştilor HR sau IT etc.), să se simtă în siguranţă şi să ii motiveze să aloce bune perioade de timp nevoilor şi problemelor respectivei comunităţi;
- nevoia de integrare şi împlinire – este asociată cu apartenenţa la grup şi presupune competente in gestionarea grupului, împărţirea valorilor şi acordarea de ajutor celor care se lovesc de anumite probleme;
- conexiuni emoţionale – apar in urma interacţiunilor frecvente de înalta calitate care au loc în interiorul comunităţii, a evenimentelor, crizelor şi istoriei comune. Ele presupun investiţie în timp şi resurse, onoare şi legături spirituale între membri;
- sentimentul de influenţă – este generat de normele stabilite de grup.

Voluntariatul este apreciat şi pe Internet. În noul tip de … cultură, a apărut termenul Ego-boo. *Egoboo* este un jargon american care defineşte plăcerea resimţită de către o persoană când este răsplătită de public pentru munca voluntară depusă. Termenul provine din fandom-ul ştiinţifico-fantastic american, iniţial pentru a descrie simplu fraza "ego boost" - sentimentul care este dat de a-ţi vedea numele imprimat pe hârtie. Un mod de a ajunge să-ţi vezi numele imprimat pe hârtie este să contribui cu ceva semnificativ. A fost mai apoi

asociat cu munca voluntară depusă în interesul unei anume comunităţi. În ultimii ani termenul a început a fi considerat o monedă sentimentală.

Codurile nescrise nu sunt specifice doar spaţiului clasic. *Netiquette* - Neticheta este un cuvânt artificial compus din cuvintele „net” (în engleză: reţea de calculatoare) şi „etichetă”. El se referă la regulile de conduită propuse sau recomandate internauţilor, ca una din formele valorii culturale a Internetului.

Cum pe vremuri existau agitatorii, spaţiul virtual s-a ales cu ceva similar. Pe scurt, un *troll* este un provocator fără cauză, cineva care lansează o discuţie cu scopul de a recrea un conflict de idei. Uneori, conflictul devine amuzant pentru troll, dar aproape niciodată pentru participanţii inocenţi. Troll-ul se foloseşte de subiecte clasice, cunoscute pentru pasiunea pe care o pot generea şi pentru imposibilitatea de a le argumenta definitiv. Adesea, troll-ul se foloseşte de subiecte specifice comunităţii în care doreşte să stârnească zâzania, cum ar fi regulile sau eticheta. Când întâmpină rezistenţă, de cele mai multe ori troll-ul nu se va adresa unei singure persoane, ci audienţei, în speranţa de instigare a celorlalţi. De aceea el va răstălmăci, de cele mai multe ori, mesajele şi le va modela cât mai tendenţios, prezentând această "dezvăluire" publicului larg cu scopul de a defăima.

Dacă există instigatori, trebuie să fie şi personaje negative, ca în poveşti, dar şi eroi de tip Făt-Frumos virtual, respectiv cracker[93] şi hacker. Cuvântul *cracker* provine de la ocupaţia favorită a crackerilor şi anume de a sparge parole. Se poate vorbi atât de crackeri care sparg programe shareware sau altfel de software sau media protejate, cât şi de crackeri care sparg calculatoare şi obţin accesul la informaţii confidenţiale (de exemplu numărul cărţii dumneavoastră de credit), ori virusează calculatorul altora (de exemplu, pentru a-l folosi drept fabrică de spam sau a găzdui pornografie, de obicei ilegală, în scop de câştig comercial). Se poate afirma că orice cracker este fie hacker, fie haxor. De aceea, categoriile semantice de cracker şi de hacker se intersectează, dar nu coincid. *Hacker* înseamnă, la origine, expert în calculatoare. Se spune despre hackeri că sunt pasionaţi ai informaticii care se ocupă în special cu "spargerea" codurilor unor sisteme informatice. Există o variantă de crackeri-hackeri care sparg sisteme informatice doar pentru a demonstra existenţa unor vulnerabiltăţi în sistem, pe urmă comunicând proprietarilor/producătorilor sistemelor existenţa acestor deficienţe şi modul în care se pot proteja de astfel de atacuri (ei sunt numiţi crackeri etici sau hackeri etici). Ei pot fi numiţi şi pălării albe (în limba engleză, „white hats”). Prin urmare, hacker etic este cineva care poate intra într-un sistem informatic pe alte căi decât cele oficiale, pentru a demonstra existenţa unor probleme de securitate şi

[93] sinonime: spărgător de programe şi/sau spărgător de calculatoare

eventual a le remedia/elimina. Câteva exemple, chiar din România, sunt (în ordine alfabetică): Alien Hackers, HackersBlog şi Sysboard. *Haxorul* este un cracker amator, care se foloseşte de uneltele de spargere a sistemelor informatice create de alţii, fiind lipsit de o contribuţie personală la dezvoltarea lor. Ca atare, haxorii sunt priviţi de sus atât de crackerii cu experienţă, cât şi de hackeri.

Site şi blog(free)

Blogurile (profesionale, tehnice, personale sau de oricare alt tip) reprezintă una dintre tendinţele din lumea on-line şi pot fi considerate componente ale comunităţii virtuale. Un weblog este „un site actualizat cu intrări (însemnări, note) ce sunt automat indexate şi datate. Este similar unui jurnal. De obicei weblogul are o anumită tematică, iar intrările sunt comentarii cu legături spre alte webloguri/resurse online” [94].

Datorita evoluţiei Internetului şi a orientării spre PR, multe firme folosesc aceasta unealta pentru a se apropia de client. De aceea, putem împărţi blog-urile în câteva categorii: blog personal şi blog corporativ (corporatist), bloguri tematice împreuna cu site-uri unde puteţi înscrie articolele plasate pe blog. Blogurile reprezintă pagini de web interactive în care autorul acestuia postează mai mult sau mai puţin regulat, care pot avea link-uri către alte site-uri ori bloguri şi, nu în ultimul rând, permit vizitatorilor blogului să interacţioneze cu autorul ori ceilalţi vizitatori prin intermediul comentariilor care pot fi sau nu moderate de către deţinătorul blogului. În funcţie de tema abordată, acestea se pot grupa în comunităţi specifice, ghidate după o serie de norme şi reguli. Ca instrument de învăţare, weblog-ul poate fi ideal pentru folosirea în modele de învăţare constructiviste, prin încurajarea strategiilor de învăţare autonome şi profunde. Există numeroase posibilităţi de publica blog-uri în mod facil şi gratuit, astfel se explică numărul mare şi în continuă creştere de blog-rui disponibile pe Internet. Un exemplu ar fi site-ul www.blogger.com, prin intermediul căruia, după înregistrare şi alegerea unui nume, urmează selectarea unui şablon (template) şi configurarea blogului.

Bogdan Ghilic-Micu, Marian Stoica, în *eActivităţile în societatea informaţională*, considerau că „Un portal, un forum de discuţii, un chat pentru comunicarea sincronă, un weblog reprezintă instrumente Web suficiente pentru dezvoltarea unei comunităţi virtuale simple, bazate pe discuţii în jurul unui subiect. Transformarea unei comunităţi simple într-o comunitate de valori are loc atunci când simpla utilizare este înlocuită de participare activă, membrii identificându-se cu scopurile comunităţii din care fac parte. Comunităţile de interese apar în momentul în care devin esenţiale în funcţionarea efectivă a afacerilor sau în

94 http://www.myjob.ro/articole/ghid-cariera/226/27978/profita-de-avantajele-comunitatii-virtuale.html

satisfacerea nevoilor individuale şi reprezintă comuniunea dintre membrii complet dependenţi de existenţa comunităţii." O modalitate deja consacrată, prin care instituţiile oferă acces centralizat la informaţii şi facilitează crearea unei comunităţi este *portalul*, ca formă de integrare într-o singură aplicaţie a mai multor aplicaţii Web - sunt indicate pentru comunicare şi colaborare; dialogul deschis cu ceilalţi îi permite cursantului să fie în legătură cu colegi şi instructori, determinându-l să studieze problematica unui subiect din mai multe perspective. Cu atât mai mult, faptul că fiecare element postat este afişat şi arhivat în mod cronologic, face o înregistrare cronologică a construcţiei personale de cunoaştere şi dialogul ceilalţi disponibili pentru o cercetare mai amănunţită, de asemenea încurajează reflecţia[95].

Avantajele acestei integrări sunt: agregarea conţinutului – capacitatea de a îmbina mai multe fragmente de conţinut într-o singură interfaţă consistentă; moduri de vizualizare personalizate – fiecare utilizator va avea acces la anumite informaţii prezentate într-o formă specifică profilului de utilizator din care face parte; conţinut personalizat – prin această facilitate, personalizarea este dusă la un nivel superior şi oferă utilizatorilor posibilitatea de a stabili maniera de vizualizare a informaţiilor astfel încât să fie satisfăcute nevoile personale; model de securitate unificat – utilizatorii portalului au un singur cont prin intermediul căruia vor avea acces la portal.

Pentru cadrele didactice, cele mai accesate resurse sunt: http://www.webprof.ro, http://infoarena.ro, http://www.olimpiade.ro, http://epsilon.ro, http://www.didactic.ro, http://www.academiaonline.ro,

ii http://ro.wikipedia.org/wiki/Thomas_Kuhn

iii Conform ***Legii 1 din 2011***, Art. 4. — *Educaţia şi formarea profesională a copiilor, a tinerilor şi a adulţilor au ca finalitate principală formarea* ***competenţelor****, înţelese ca ansamblu multifuncţional şi transferabil de cunoştinţe, deprinderi/abilităţi şi aptitudini, necesare pentru:*

a) împlinirea şi dezvoltarea personală*, prin realizarea propriilor obiective în viaţă, conform intereselor şi aspiraţiilor fiecăruia şi dorinţei de a învăţa pe tot parcursul vieţii;*

b) integrarea socială şi participarea cetăţenească activă în societate*;*

c) ocuparea unui loc de muncă *şi participarea la funcţionarea şi dezvoltarea unei economii durabile;*

95 ttp://revistaie.ase.ro/content/38/Laculeanu 6p.pdf

d) *formarea unei concepţii de viaţă, bazate pe valorile umaniste şi ştiinţifice, pe cultura naţională şi universală şi pe stimularea dialogului intercultural;*

e) *educarea în spiritul demnităţii, toleranţei şi respectării drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului;*

f) *cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană, faţă de valorile moral-civice şi a respectului pentru natură şi mediul înconjurător natural, social şi cultural*.

În Art 22, (2) *Învăţământul preuniversitar este organizat pe niveluri, forme de învăţământ şi, după caz, filiere şi profiluri şi asigură condiţiile necesare pentru **dobândirea competenţelor-cheie** şi **pentru profesionalizarea progresivă**.*

Art. 68. — (1) *Curriculumul naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial se axează pe 8 domenii de competenţe-cheie care determină profilul de formare a elevului:*

a) *competenţe de comunicare în limba română şi în limba maternă, în cazul minorităţilor naţionale;*

b) *competenţe de comunicare în limbi străine;*

c) *competenţe de bază de matematică, ştiinţe şi tehnologie;*

d) competenţe digitale *de utilizare a tehnologiei informaţiei ca instrument de învăţare şi cunoaştere;*

e) *competenţe sociale şi civice;*

f) *competenţe antreprenoriale;*

g) *competenţe de sensibilizare şi de expresie culturală;*

h) *competenţa de a învăţa să înveţi.*

Art. **70 — (2)** *Se înfiinţează Biblioteca Şcolară Virtuală şi Platforma Şcolară de e-learning, care include programe şcolare, exemple de lecţii pentru toate temele din programele şcolare, ghiduri metodologice, exemple de probe de evaluare.*

iv

ROMÂNIA
MINISTERUL EDUCAŢIEI, CERCETĂRII
ŞI INOVĂRII

Seria Nr.

CERTIFICAT
DE COMPETENŢE DIGITALE

D...
care a absolvit cursurile învăţământului liceal
cu durata de .... ani, în anul 2....., la ....
....[1], cod
SIRUES ☐☐☐☐☐☐☐☐☐
din localitatea ....,
judeţul ...., C. N. P. ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
i se acordă

CERTIFICATUL
DE COMPETENŢE DIGITALE

în urma rezultatelor obţinute la evaluarea competenţelor digitale a obţinut.....puncte şi nivelul ....[2]

PREŞEDINTELE COMISIEI,
L.S.

Nr.................[3] din anul 2.... , luna............................., ziua....

Semnătura titularului ....

1. Denumirea unităţii de învăţământ absolvite.
2. Conform Anexei nr. 2 la OMECI nr.5507/2009
3. Se trece numărul curent din registrul unic de evidenţă a formularelor actelor de studii.

MINISTERUL EDUCAŢIEI, CERCETĂRII ŞI INOVĂRII

ROMÂNIA
MINISTERUL EDUCAŢIEI, CERCETĂRII
ŞI INOVĂRII

Seria Nr.

CERTIFICAT
DE COMPETENŢE DIGITALE

D ....,
care a absolvit cursurile învăţământului liceal cu durata de... ani, în anul 2..... ,
la..,
cod SIRUES ☐☐☐☐☐☐☐☐☐ ,
din localitatea.., judeţul.......................................,
C.N.P. ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ ,
i se acordă

CERTIFICATUL DE COMPETENŢE DIGITALE

în urma rezultatelor obţinute la evaluarea competenţelor digitale a obţinut ......puncte şi nivelul ....

PREŞEDINTELE COMISIEI,
L.S.

Nr. ....
Data eliberării: anul 2..... , luna,..............,ziua....
Semnătura titularului ....

v Proba D se desfăşoară în laboratoarele de informatică din unităţile de învăţământ liceal şi presupune două etape, ce cumulează maximum 90 de minute ca timp de lucru:

a) rezolvarea unor sarcini de lucru referitoare la domeniul: „Mijloace moderne de comunicare. Reţeaua Internet". Durata acestei etape este, de regulă, de 15 minute, dar nu poate depăşi 30 minute;

b) rezolvarea unor sarcini de lucru din celelalte domenii de competenţă prevăzute în programa de bacalaureat, căreia i se alocă restul timpului rămas până la cele 90 de minute cât are proba, cumulat. Candidaţii au de rezolvat un număr de aproximativ 16-17 de itemi, ce vizează competenţe din următoarele domenii: „Concepte de bază privind sistemele de calcul", „Utilizarea computerului şi organizarea fişierelor/sisteme de operare", „Procesoare de texte", „Procesoare de calcul tabelar", „Prezentări", „Baze de date" şi „Mijloace moderne de comunicare. Reţeaua Internet (HTML)" .

vi

Tehnologia Informaţiei si Comunicaţiilor – Primar Programa Etapa a II-a TIC, Tudor Sorin

Clasa a II-a

1. Componenţele unui calculator

2. Aplicaţia Paint

3. Tipuri de calculatoare: clasificare şi părţi componente

4. Pornirea/oprirea corectă/repornirea calculatorului

5. Mouse-ul, Tastatura (rolul şi funcţionalitatea tastelor numerice, tastelor alfanumerice, tastei Caps Lock, cu aplicaţii în Notepad cu opţiunea Word Wrap activată din meniul Format)

6. Interfaţa sistemului de operare

7. Aplicaţia Calculator (vizualizare standard)

Clasa a III-a

1. Aplicatia Notepad

2. Tastatura

3. Aplicatii

4. Interfaţa sistemului de operare Windows (desktop). Prezentarea în detaliu a elementelor ferestrelor: My Computer, Recycle Bin, Internet Explorer, Network Neighborhood

Clasa a IV-a

1. Aplicatia WordPad

2. Tastatura

3. Aplicaţii

4. Controale Windows: casetele text, liste ascunse, liste deschise, butoane de comandă, butoane radio, butoane de validare

5. Găsirea obiectelor în Windows:

6. Internet Explorer

vii Şcoala nr .59 "Dimitrie Sturza", str.Vladeasa nr.9, sector 6
Paula Copacel
NR_467/29.04/2011

CURRICULUM LA DECIZIA ŞCOLII - CURRICULUM ELABORAT ÎN ŞCOALĂ

OPŢIONAL LA NIVELUL MAI MULTOR ARII CURRICULARE

TEMA: TEHNOLOGIE ŞI COMUNICARE ÎN SOCIETATEA CUNOAŞTERII

DENUMIREA OPŢIONALULUI ***PRIETENUL MEU, COMPUTERUL – COMPUTERUL ÎN COTIDIAN***

Clasa a III-a C

Argument

În conformitate cu actualele tendinţe, oficializate prin noul pachet legislativ referitor la educaţie, unitatea noastră de învăţământ acordă formării competenţelor digitale un loc prioritar. Elevii şcolii îşi desfăşoară activitatea extra-şcolară pe trei coordonate: matematică-TIC, arte şi ecologie. Dat fiind faptul că, în ultimii 5 ani, unitatea noastră a obţinut aprobarea MECTS şi ISMB pentru derularea a două proiecte care includ concursuri cu participare europeană, opţionalul acesta va trebui să asigure, pentru elevi:

- cadrul necesar pentru formarea-dezvoltarea capacităţilor de comunicare şi a celor tehnice;
- oportunităţi de socializare în context virtual;
- posibilitatea unei serioase documentări pentru realizarea monografiilor, a articolelor de revistă, a afişelor cu temă dată;

Opţionalul are un *caracter predominant practic-aplicativ* şi ţine seama de obiectivele cadru specifice învăţământului primar şi chiar gimnazial, pe diferite arii curriculare, precum şi de interesele clasei privind domeniul economic, ecologic şi media.

Se desfăşoară pe **un an**, fiind conceput ca aprofundare şi dezvoltare pentru competenţele dobândite în primii doi ani de studiu (este conceput pentru 4 ani).

Resurse

Proiectarea acestui curriculum are următoarele repere:

- Resurse hard – o reţea AeL de 10 + 1 computere (HP Compaq, Pentium 4 CPU 2.80 GHz, 248 MO RAM), un laptop, conectare la Internet, imprimantă HP Laserjet, HP Scanjet;
- Resurse soft - WINDOWS XP, Office 2003, Encarta, Britanica, pachetul educaţional AeL pentru clasele V-XII (inclusiv pe laptop), CAPS - soft pus la dispozitie de *Junior Achievement*, QBasic 4.5;
- Alte resurse – laboratorul de informatică, volumele de specialitate achiziţionate de biblioteca şcolii, pachetul curricular pentru educaţie media – www.edu.ro;
- Resurse de timp – 1 oră/grupă/săptămână
- Resurse umane – 29 de elevi adică 3 grupe (10,9,10), deja familiarizaţi cu noţiunile

de bază (sunt la al doilea an de TIC)

Obiectivul central – *formarea şi dezvoltarea competenţelor elementare de comunicare şi de investigare/explorare a mediului înconjurător, utilizând computerul*

Obiective cadru

I. Cunoaşterea şi utilizarea conceptelor specifice tehnologiei informaţiei

II. Dezvoltarea capacităţii de receptare-transmitere a mesajelor, prezentate în diverse forme

III. Dezvoltarea capacităţii de explorare/investigare şi rezolvare de probleme cu ajutorul computerului

IV. Dezvoltarea interesului şi a motivaţiei pentru studiul lumii înconjurătoare, ca sursă inepuizabilă de informaţie

V. Dezvoltarea atitudinii de empatie culturală şi intelectuală (corelat cu OC_4 de la *Limbi moderne)*

OBIECTIVE DE REFERINŢĂ

I. Cunoaşterea şi utilizarea conceptelor specifice tehnologiei informaţiei

OBIECTIVUL DE REFERINŢĂEXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE

INVĂŢAREI. 1. să înţeleagă conceptul de informaţie, utilizând cunoştinţele însuşite la celelalte discipline;- exerciţii-joc de transmitere-receptare de mesaje, utilizând sunete, desene, mimică etc;

- exerciţii de codificare - decodificare a mesajelor;

- compararea datelor cu informaţiile obţinute;I. 2. să înţeleagă şi să folosească noţiunile de tehnică, tehnologie, computer, reţele informaţionale, mass-media, multi-media, utilizând cunoştinţele însuşite la celelalte discipline şi în anul anterior (la acelaşi opţional);- jocuri didactice de construcţie de reţele;

- conversaţii în grup, pe teme date;

- exerciţii de asociere a unor reprezentări cu inf. corespunzătoare;I. 3. să recunoască suporturile şi mijloacele tehnice de preluare, prelucrare, stocare şi transmitere a informaţiei;- fotomontaj cu tematică informatică folosind imagini de la saloanele de prezentare soft-hard şi din revistele de specialitate;*II. Dezvoltarea capacităţii de receptare-transmitere a mesajelor, prezentate în diverse forme*

OBIECTIVUL DE REFERINŢĂEXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE

INVĂŢAREII. 1. să reprezinte un mesaj sub diferite forme grafice, utilizând cunoştinţele despre formă, mărime, culoare, număr, dobândite la celelalte discipline;- jocuri didactice de transpunere a mesajului în formă grafică-pictograme;

- studiul "desenelor" *.wmf ;

- asocierea mesajului muzical cu cel pictural, pornind de la o temă;II. 2. să sorteze şi să

clasifice, după criterii date, mesajele recepţionate, sub diverse forme;-compararea conţinutului diverselor mesaje indicate;II. 3. să efectueze operaţii de încărcare, copiere, salvare, ştergere, recuperare a fişierelor editate de ei sau indicate de cadrul didactic;-editarea în Windows, salvarea fişierului în directorul creat anterior, copierea fişierului, ştergerea lui şi recuperarea acestuia prin două metode;

III. Dezvoltarea capacităţii de explorare/investigare şi rezolvare de probleme cu ajutorul computerului

OBIECTIVUL DE REFERINŢĂEXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE

INVĂŢAREIII. 1. să caute informaţii în fişierele indicate sau în directoarele indicate;-jocuri-didactice de completare sau corectare de informaţii, folosind mai multe surse-fişiere;III. 2. să stabilească relaţii între mesajele prezentate pentru a rezolva diverse situaţii problematice;-exerciţii de analiză, asociere, comparare şi sinteză a datelor, raportat la o sarcină dată;III. 3. să completeze mesaje sau să le elimine pe cele redundanţe, pentru a rezolva diverse probleme;-jocuri didactice de culegere de informaţii prin dublă filieră;

-joc:întocmirea de mini-rapoarte pentru potenţiali manageri;III. 4. să identifice greşelile de logică, de prezentare sau de exprimare din mesajele indicate;-exerciţii de redactare de texte, de verificare a unor informaţii, pe baza cunoştinţelor de la alte discipline;III 5. să realizeze programe de desenare a punctului şi a liniei, în QBasic, folosind modurile grafice SCREEN 12 şi SCREEN 13;-să folosească instrucţiunile: CLS, SCREEN ... , PSET(,), LINE(,)-(,),[B sau BF], PRINT, COLOR, READ DATA, FOR-NEXTIII. 6. să realizeze documentări, folosind posibilităţile multi-media + accesul la Internet-să folosească enciclopediile cumpărate cu licenţă, site-uri verificate de cadrul didactic;III. 7. să realizeze planul unui oraş imaginar, pe baza cunoştinţelor dobândite la cercul JARO-să realizeze desene la scară, să folosească legenda, să motiveze alegerile de plan structural şi funcţional;III. 8. să realizeze organigrama unei structuri MLM imaginate de ei, pe baza studiului celor existente;-să verifice planurile de compensaţie; să verifice datele statistice privind impactul economic al acestor firme;III 9 să analizeze, comparativ, o listă de produse de larg consum, în vederea stabilirii posibilităţii de a economisi, fără să coboare standardul de calitate a produselor;-să verifice comparativ parametrii calitativi prin jocuri sau descinderi în magazine;

-să compare mărfurile în funcţie de raportul pret/calitate;

-să verifice oportunităţile consumului pe verticală, prin folosirea unui buget, realizat în Excel

;***IV*** *Dezvoltarea interesului şi motivaţiei pentru studiul lumii înconjurătoare, ca sursă inepuizabilă de informaţie*

OBIECTIVUL DE REFERINŢĂEXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE

INVĂŢAREIV 1. să adune informaţii despre teme date la celelalte discipline, folosind softurile din dotare;-scrierea de texte scurte, pornind de la un plan de întrebări, în conformitatea cu programele de nivel; IV 2. să manifeste interes pentru informaţiile pe care le înglobează lumea vie;-să compare informaţiile de pe site-urile specializate, cu informaţiile existente pe site-urile şcolii;

-verificarea ipotezelor de lucru prin consultarea site-urilor de specializate;

-realizarea unui document de maxim două pagini, cu inserare de imagini, care să fie o pledoarie pentru prezervarea lumii vii;IV 3 să manifeste interes pentru părerile celorlalţi colegi privind un subiect dat (abordarea unui subiect din mai multe perspective, pentru a surprinde întregul-tehnica Picasso);-realizarea unei reviste de grupă, în care fiecare să dezvolte tema din alt unghi de vedere;

-joc didactic: recompunerea unui set de imagini, folosind colecţia de părţi deţinute de fiecare membru al grupului;

- arta dialogului;

V. Dezvoltarea atitudinii de empatie culturală şi intelectuală

OBIECTIVUL DE REFERINŢĂEXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE

INVĂŢAREV. 1. să manifeste interes pentru studiul unor aspecte de viaţă legate de alte zone geografice-audiţii de cântece şi mini-scenete din colecţia "Splash";

-utilizarea enciclopediilor *"Britanica"* şi *"Encarta";*V. 2 să comunice empatic cu elevii din ţările europene cu care colaborăm;-utilizarea posibilităţilor diverse de comunicare prin Internet;

-realizarea produselor de documentare în comun cu ceilalţi parteneri de proiect;CONŢINUTURILE ÎNVĂŢĂRII

Noţiuni-mesaj, cunoştinţe, informaţie, informatică, tehnică de calcul, computer, comunicare, sursă, canal informaţional, reţea, receptor, mass-media, multi-media, articol, fişier, director, structură arborescentă, paragrafare, indentare, editare, grafică, editură, pictogramă;

cunoştinţe despre formă, mărime, culoare, număr, ca purtătoare de informaţie;

capacităţi:

-capacitatea de asociere a unor reprezentări grafice, cu valori numerice;

-capacitatea de a identifica şi a caracteriza mijloacele th.(telefon, copiator, televizor, computer);

-capacitatea de a reprezenta informaţia sub diferite forme;

-capacitatea de a selecta informaţii utile, conform cerinţei;

-capacitatea de a corela informaţii pentru a rezolva o cerinţă;

-capacitatea de a depista erori logice în mesajele indicate;

-capacitatea de a completa informaţii, folosind alte surse sau corelând mesaje cunoscute;

-capacitatea de a a obţine informaţii prin interogări;

-capacitatea de a adopta strategii situaţionale;

-capacitatea de a reprezenta informaţia prin desene schematice, de tip pictograme;

-capacitatea de a transpune grafic mesaje, folosind regulile de transmitere a mesajelor, prin diferite canale de comunicare şi către diverşi receptori;

-capacitatea de a utiliza perifericele şi suporturile de memorie externă in vehicularea informaţiei;

-capacitatea de realiza programe aplicative în QBasic, in special in domeniul grafic;

-simţul estetic, spiritul practic-aplicativ, atitudini corecte faţă de receptorii de informaţie

faţă de programele create de alţii, dorinţa de dialoga în altă limbă, interesul pentru propria cultură şi pentru cea universală;

DESFĂŞURARE- clasă de 29 de elevi, împărţită în 3 grupe

MODALITĂŢI DE EVALUARE:

- proiecte interdisciplinare
  - revistă şcolară **- *Copăceii@59***;
  - album virtual (Publisher);
  - prezentarea unei excursii (Power Point şi Windows Movie Maker);
  - campanie publicitară („Combaterea sărăciei prin teatru” -sem I/ „Reciclează pentru a economisi!” -sem II);
- teste cu alegere multiplă, dar şi întrebări cu răspuns deschis;
- portofoliul

BIBLIOGRAFIE:

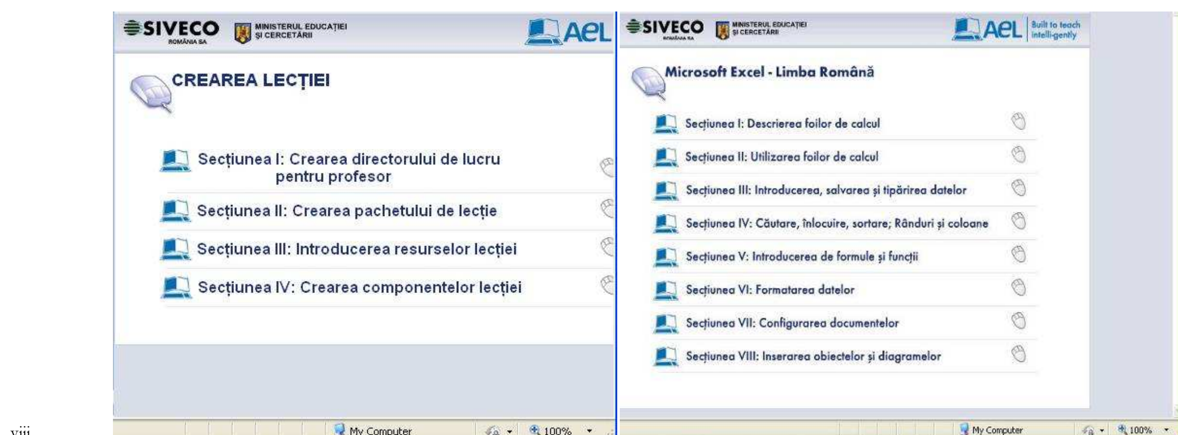
Materialele informative puse la dispoziţie de *JARO*

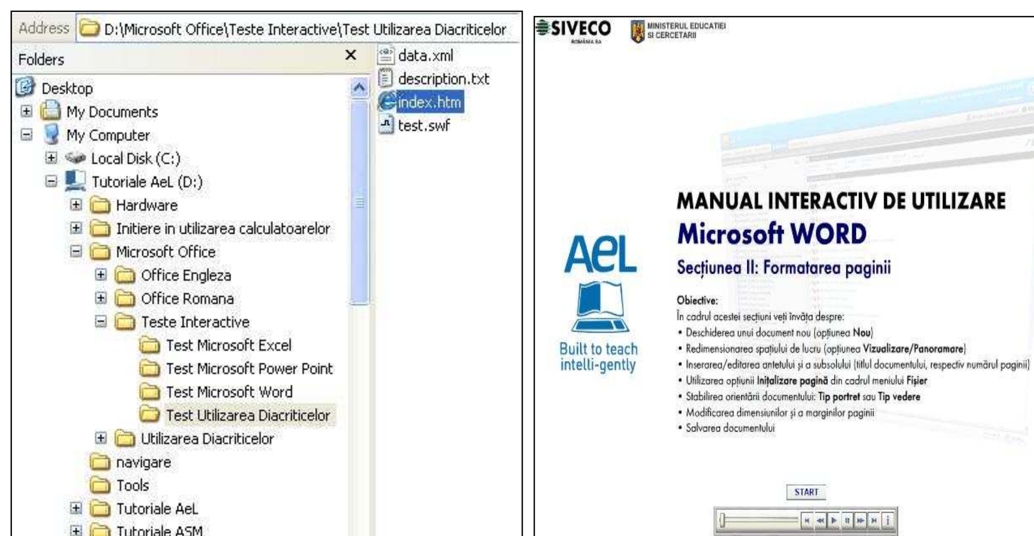
www.jaromania.org/despre/detalii_categorie_program_/educatie-economica-1, *ro.wikipedia.org*, *www.masca.ro*, *www.plante-medicinale.org*, *www.reciclaredeseuri.org*, *www.ecoweb.anpm.ro*

***, *ECDL START*, Editura Andreco Educaţional, 2006

Bernard Eder, *ECDL. ABC-ul computerelor*, Editura ALL, 2007

Manualele şi materialele informative propuse de MECTS - site www.edu.ro, secţiunea pentru educaţie media şi TIC(liceu)

viii 



ix

*Competenţe specificeConţinuturi*1.1. Utilizarea formatelor grafice

Imaginile bitmap, în puncte. Caracteristici

Formatul vectorial. Caracteristici.

Tipurile BMP, TIF, GIF, JPEG, etc. Descriere şi caracteristici principale1.2. Deprinderea tehnicilor de prelucrare graficăRedimensionarea imaginilor

Decuparea (crop) unei imagini

Modificarea rezoluţiei

Controlul pe culoare, dominante de culoare

Modificarea contrastului şi luminozităţii

Filtre pentru efecte speciale1.3. Utilizarea formatelor audio şi audiovideoFormate audio. Caracteristici

Formate audio-video

Tipurile WAV, WMA, MID, MP3 etc. Descriere şi caracteristici principale

Tipurile MPEG, AVI etc.

[x]

*Competenţe specificeConţinuturi*1.1. Identificarea tipurilor de valori

utilizate în codificarea informaţiilorDate numerice

Şiruri de caractere

Dată şi oră

Codificări pentru alte tipuri de informaţii

Validarea datelor1.2. Identificarea operaţiilor elementare efectuate asupra datelorOperaţii de intrare-ieşire

Operaţii aritmetice

Operaţii logice, comparări, decizii1.3. Identificarea operaţiilor specifice

datelor structurateCăutări; tehnici de căutare

Sortări;

Metode de sortare

Actualizări; adăugare, ştergere, editare2.2. Identificare operaţiilor curente de prelucrareDenumirea operaţiilor

Identificarea instrumentelor specifice

Identificarea operaţiilor posibile utilizând Word

Identificarea operaţiilor posibile folosind Excel2.3. Utilizarea operaţiilor pentru liste/tabele, folosind WordRânduri de titlu (header)

Formule de calcul; funcţii şi repere în tabel

Sortări2.4 Utilizarea operaţiilor pentru liste/baze de date folosind Excel Formule de calcul; adrese, definire de variabile (define), categorii de funcţii

Funcţii statistice şi financiare

Meniul Date (Data)

Formular de date

Sortare şi filtrare

[xi] Windows XP este o linie de sisteme de operare dezvoltate de Microsoft pentru utilizarea pe calculatoare personale sau de business, laptopuri şi centre media. Literele "XP" provin de la cuvântul englez *experience* (experienţă)..

Windows 7 este un sistem de operare produs de compania Microsoft pentru utilizarea pe calculatoarele personale de tip PC, inclusiv cele utilizate în domeniul afacerilor, pe desktop-uri, laptop-uri, Tablet PC-uri, netbook-uri şi PC-uri de tip Media Center Edition (MCE). Windows 7 a intrat in faza „liber pentru producţie" (Release To Manufacturing, RTM) la 22 iulie 2009. Data pe punere pe piaţă a fost 22 octombrie 2009, la mai puţin de trei ani de la lansarea sistemului anterior Windows Vista. La aceaşi dată a fost lansat şi Windows Server 2008 R2 (pentru servere). Windows 7 se prescurtează deseori cu Win 7, Win7 sau chiar şi numai cu W7. În comparaţie cu predecesorul său

Vista, Windows 7 se doreşte a fi o actualizare a lui, cu scopul de a fi pe deplin compatibil cu driverele, aplicaţiile şi echipamentul cu care acesta a fost deja compatibil.

[xii] De fapt, data de nastere a Internetului este oarecum discutabilă: Unii autori consideră anul 1969 si momentul când ARPANET a conectat calculatoarele de la Stanford Research Institute, University of California Los Angeles, University of California Santa Barbara si University of Utah. Alti autori, printre care si Tim Berners-Lee, consideră ca dată de nastere a Internetului anul 1974, momentul despărtirii părtii academice de cercetările militare, odată cu constituirea retelei Telenet de către firma Bolt, Beranek&Newman. In sfârsit, altii, printre care si Paul Kunz de la Stanford, sunt de părere că Internetul apare doar în 1982, când este folosit prima oară acest nume si când Bob Kahn, Vint Cerf si altii definesc si implementează protocolul TCP/IP - considerat limbajul de comunicatie al Internetului.

[xiii] În 1959 John McCarthy, profesor la Universitatea Stanford, al cărui nume va fi asociat cu inteligenţa artificială, găseşte soluţia de a conecta mai multe terminale la un singur calculator central: time-sharing (partajarea timpului). Aceasta este o modalitate de lucru în care mai multe aplicaţii (programe de calculator) solicită acces concurenţial la o resursă (fizică sau logică), prin care fiecărei aplicaţii i se alocă un anumit timp pentru folosirea resursei solicitate. Apărând apoi primele calculatoare în marile universităţi se pune problema interconectării acestora. Cercetătorul Lawrence Roberts susţine o soluţie de interconectare prin comutare de pachete (packet switching) în modelul numit "client-server". Astfel, pentru a transmite informaţia, aceasta este mărunţită în porţiuni mici, denumite pachete. Ca şi la poşta clasică, fiecare pachet conţine informaţii referitore la destinatar, astfel încât el să poată fi corect dirijat pe reţea. La destinaţie întreaga informaţie este reasamblată. Deşi această metodă întâmpină rezistenţă din partea specialiştilor, în 1969 începe să funcţioneze reţeaua "ARPANET"

[xiv] La baza funcţionării webului stau mai multe standarde, şi anume:

(HTTP) - HyperText Transfer Protocol, stiva de protocoale OSI prin care serverul web şi browserul clientului (utilizatorului) comunică între ele;

(HTML) - HyperText Markup Language, standard de definire şi prezentare a paginilor web.

(URI) - Uniform Resource Identifier, sistem universal de identificare a resurselor din web, folosit pentru a identifica şi localiza paginile web;

Următoarele Standarde au apărut mai târziu:

Cascading Style Sheets (CSS).

JavaScript.

Hypertext Transfer Protocol Secure (HTTPS).

World Wide Web Consortium (cunoscut şi sub denumirea de W3C), care astăzi este condus de Tim Berners-Lee, dezvoltă standardele - HTML şi CSS; alte standarde provin din Internet Engineering Task Force, ECMA sau makers ca Sun Microsystems.

[xv] Dezavantajele Adobe Flash:

- Depinde de player: deşi acesta vine instalat pe o suită de browsere (şi în cazul în care nu este preinstalat, instalarea este destul de rapidă – dimensiunea Playerului Flash este destul de mică şi descărcarea acestuia în contextul reţelelor actuale este rapidă); totuşi există cazuri în care obiectele Flash ajung pe maşini ce nu au instalată aplicaţia necesară interpretării obiectelor Flash (Pentru a rula aplicaţiile Flash pe aceste calculatoare trebuie exportat obiectul Flash ca un executabil).
- Mare amator de resurse: deoarece trebuie să „reconstruiască" de fiecare dată elementele grafice,
- Motoarele de căutare nu pot indexa textul: Flashul lucrează cu mai multe tipuri de texte, majoritatea dintre acestea (textul static) nu poate fi indexat de motoarele de căutare
- Uşurinţa utilizării îl face sa fie folosit în cele mai absurde moduri (de exemplu, flash-urile - sperietoare).

[xvi] *Extras din articol*

Ce să nu fac în Internet?

Vom expune aici un set de reguli recomandat de noi pentru a evita eventuale neplăceri:

Evită să subscrii adresa (adresele) ta de mail pe site-uri dubioase. În mod aproape sigur în maxim o zi vei fi inundat de mail-uri nesolicitate (spam) şi îţi va fi foarte greu (dacă nu imposibil) să recuperezi mesajele utile din noianul de spam.

Nu comunica adresa IP care ţi-a fost alocată persoanelor necunoscute (am spune noi nici măcar celor cunoscute). Cunoscându-ţi adresa, atacatorii vor studia îndelung punctele slabe ale sistemului tău şi eventual îl vor sparge, provocând neplăceri sau chiar daune în majoritatea cazurilor. Şi să nu te îndoieşti: atacatori există la tot pasul în Internet.

În concordanţă cu cele spuse la punctul anterior, nu te aventura pe Internet fără protecţia necesară. Aceasta înseamnă un firewall, update-uri la windows şi un antivirus la zi. Vrei să ştii mai multe?

Nu comunica date esenţiale (ex: nr. de card de credit) folosind protocoale gen HTTP. Să nu te îndoieşti că Internetul este un mediu ce poate fi ascultat, nesigur prin definiţie. Nu este cazul să disperi însă. Există protocoale dedicate tranzacţiilor on-line şi comunicaţiilor delicate. Un exemplu este HTTPS (Hyper Text Transfer Protocol Secure), care este versiunea criptată a HTTP-ului. Dar din nou: nu este suficientă apariţia cuvântului "criptare" pentru ca o aplicaţie să fie sigură. Noi îţi recomandăm să foloseşti site-uri cunoscute (în general prezente pe primele locuri în căutările efectuate cu Google sau Yahoo).



xvii



xviii

xix

Microsoft Excel - Book1

File Edit View Insert Forma

Arial 14 | D1 fx 20

	A	B	C	D	E
1	0	0	0	20	
2	1	2	3	18	
3	2	4	6		
4	3	6	9		
5	4	8	12		
6	5	10	15		
7	6	12	18		
8	7	14	21		
9	8	16	24		2
10	9	18	27		
11					

Microsoft Excel - Registru1

Fișier Editare Vizualizare Inserare Format Instrument

Bookman Old Style 12 | TRUNC =A1+C1

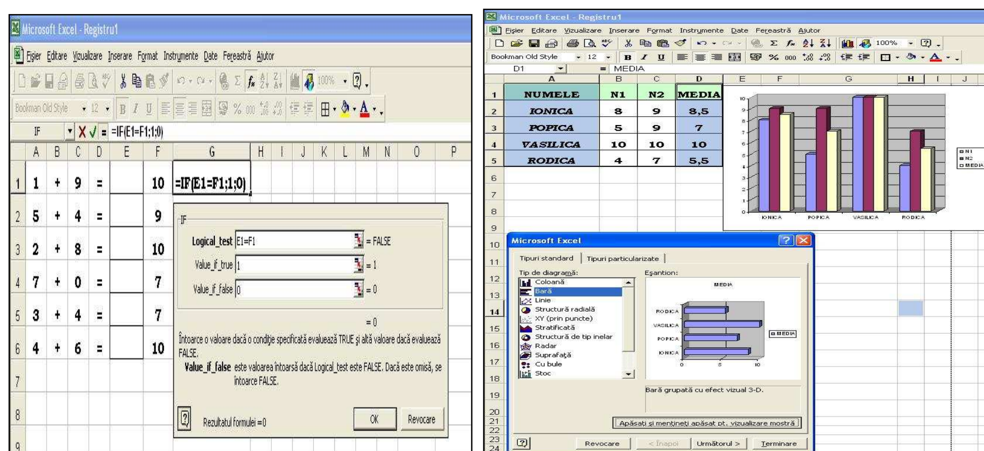
	A	B	C	D	E
1	1	+	0	=	=A1+C1
2	2	+	1	=	
3	3	+	2	=	
4	4	+	3	=	
5	5	+	4	=	
6	6	+	5	=	
7	7	+	6	=	
8	8	+	7	=	
9	9	+	8	=	
10	10	+	9	=	

Microsoft Excel - Registru1

Fișier Editare Vizualizare Inserare Format Instrumen

Bookman Old Style 12 | TRUNC =A1*C1

	A	B	C	D	E
1	1	x	0	=	=A1*C1
2	2	x	1	=	
3	3	x	2	=	
4	4	x	3	=	
5	5	x	4	=	
6	6	x	5	=	
7	7	x	6	=	
8	8	x	7	=	
9	9	x	8	=	
10	10	x	9	=	



xx Folderul *Resurse –Trecerea din bază 10 în bază 2*, aplicaţie pentru înv primar

xxi Folderul *Resurse – Exemplificări Emoticons*

xxii

http://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/guides/Pages/bing.aspx

https://www.microsoftelearning.com/

https://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/plans/Pages/index.aspx?q=Math-Product&t=Mathematics

https://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/plans/Pages/index.aspx?q=Geography

http://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/how-to/Pages/postcards-in-history.aspx

http://office.microsoft.com/en-us/templates/ultimate-excel-periodic-table-TC030000401.aspx

http://office.microsoft.com/en-us/templates/CT010145044.aspx

http://www.microsoft.com/education/en-us/faculty/guides/Pages/one-note.aspx

http://google4learning.comule.com/

https://chrome.google.com/webstore?hl=en-US&category=app%2F8-education

xxiii

Proiect pentru dezbatere şi completare* – proiectul *va fi discutat la curs (directorul Resurse)